



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

SELENA CASTELÃO RIVAS

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ITINERANTE: O COTIDIANO EM
DUAS GESTÕES MUNICIPAIS**

SALVADOR - BAHIA - BRASIL
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



SELENA CASTELÃO RIVAS

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ITINERANTE: O COTIDIANO EM
DUAS GESTÕES MUNICIPAIS**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de doutor em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celma Borges Gomes

SALVADOR – BAHIA - BRASIL
2007

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Alexandra de Godoy

R519c Rivas, Selena Castelão
A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões
municipais / Selena Castelão Rivas. – Salvador, 2007
285 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia,
Faculdade de Educação - Salvador, 2007
Orientação: Dr. Celma Borges Gomes

1. Coordenação pedagógica. 2. Gestão municipal. 3. Educação escolar. I.
Título. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação

CDD 371.207

SELENA CASTELÃO RIVAS

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ITINERANTE: O COTIDIANO EM
DUAS GESTÕES MUNICIPAIS**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de doutor em educação.

Aprovação em 14 de setembro de 2007.

Banca Examinadora:

Celma Borges Gomes (Orientadora)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dilza Maria Atta (Professora convidada)
Professora Emérita, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dora Leal Rosa
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Edivaldo Machado Boaventura
Professor Emérito, Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

José Cláudio Rocha
Doutor em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Katia Siqueira de Freitas
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Tânia Maria Hetkowski
Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

André e Gabriel, os preciosos presentes de Deus. Vamos passar mais tempo juntos, prometo. **A**

AGRADECIMENTOS

Agradeço e reconheço a soberania de **Deus** em minha vida. Suas misericórdias se renovaram cada manhã.

Agradeço e reconheço o amor de meus **pais** e o valor de suas orações. Isto fez diferença, podem crer.

Agradeço e reconheço o acolhimento e a orientação segura de **Celma**. Você é muito especial. Com você aprendo sempre.

Agradeço e reconheço a importância dos **professores da UFBA** em minha caminhada acadêmica. Não sou mais a mesma.

Agradeço e reconheço a disponibilidade e a contribuição dos professores: **Dilza Atta, Dora Leal Rosa, Edivaldo Machado Boaventura, José Cláudio Rocha, Kátia Siqueira Freitas e Tânia Maria Hetkowski**. Seus distintos olhares agregam valor a este trabalho científico.

Agradeço e reconheço o tempo e a colaboração dos **agentes educacionais** de ambos os municípios. Vocês estão no caminho.

Agradeço e reconheço o apoio da **administração do IAENE** e a possibilidade de me ausentar tantas vezes do trabalho. Sem esse tempo eu não conseguiria.

Agradeço e reconheço a paciência dos **colegas e alunos da FAENE** nos momentos de ausência.

Agradeço e reconheço o sentido de ter **amigos** torcendo por esta conquista.

O que nos distingue é a clareza e a capacidade de persuasão de nossas idéias, a profundidade de nosso compromisso, e nossa abertura a aprender sempre mais. Não temos a resposta certa. Mas instilamos a confiança, nos que estão ao nosso redor, de que juntos podemos aprender o que for necessário para alcançar os resultados do que realmente desejamos (SENGE, 2005).

RESUMO

O estudo da gestão da educação escolar no cenário municipal é a moldura deste trabalho de doutorado. Objetivou-se, nesse sentido, investigar como questão geral as contribuições das práticas cotidianas de coordenadores pedagógicos itinerantes lotados nas secretarias municipais de educação em dois municípios da região Litoral Norte no Estado da Bahia para a educação da educação. Nesta pesquisa são apresentadas as similaridades, peculiaridades e o significado desses diferentes contextos. Analisa-se teoricamente os conceitos de educação escolar e gestão da educação no contexto municipal, situando as implicações da gestão democrática, o espaço gestor e as responsabilidades das secretarias municipais de educação e seus agentes. Faz-se uma retrospectiva histórico-conceitual da coordenação pedagógica no Brasil e na Bahia, situando a formação inicial do coordenador pedagógico no curso de Pedagogia. Procura-se conhecer através da pesquisa documental o estilo de gestão assumido pelos gestores de ambos os municípios e discute-se através da investigação empírica o cotidiano dos desses coordenadores pedagógicos, considerando suas atribuições, limitações, possibilidades e desafios encontrados no exercício profissional. Por fim, sistematiza-se as contribuições teóricas e práticas da investigação de maneira que permitam aos municípios uma reflexão do trabalho desenvolvido, assumindo a pertinência da existência e atuação de gestores pedagógicos comprometidos com a coletividade. Trata-se metodologicamente de um estudo multicaso. As evidências do trabalho foram coletadas a partir da análise documental, da observação direta, da aplicação de questionários e da realização de entrevistas. A investigação explicita a existência de uma prática coordenadora com ritmos diferenciados em cada espaço e a necessidade urgente dos municípios modificarem a configuração de coordenação pedagógica itinerante para a presença fixa desses agentes no interior das escolas. O estudo aponta também para a importância de existirem secretarias municipais de educação comprometidas com a concepção democrático-participativa de gestão municipal. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos podem ser agentes significativos.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Gestão municipal. Educação escolar.

ABSTRACT

The study of school administration in the municipal scene is the frame of this doctor's degree dissertation. It intended, in this sense, to investigate a general question the contributions daily practice from itinerant pedagogical supervisors working in the municipal secretaries of administration education in two municipalities of the north coast in the State of Bahia, Brazil, to advance the education. In this research are presented the similarities, peculiarities and the meaning of these different contexts. The concepts of school education are theoretically analyzed and also the educational administration in the municipal context, identifying the implications of democratic administration, its administrative space and the responsibilities of municipal secretaries of education and its agents. This study gives a historical and conceptual retrospective of pedagogical supervision in Brazil and in the State of Bahia, pointing the beginning of formation of the pedagogical supervisor in the course of Education. This work tries to understand through research in available documents the style of the practice of administration accepted in both municipalities and discusses through empirical investigation the daily routine of these pedagogical supervisors, considering their duties, limitations, possibilities and challenges found in their professional activities. Finally, are systematized the theoretical and practical contributions from the research and gives opportunity to the municipalities involved in the research thus allowing a reflection of the developed work, assuming the relevance of existence and performance of pedagogical managers compromised with the community. Methodologically this is a multi case study. The evidences had been collected from documentary analysis, direct observation, questionnaires, and interviews. The research shows the existence of different rhythms in the practice of the pedagogical supervision according each space and also the urgent necessity of the municipalities to modify the configuration of the pedagogical itinerant supervision toward a physical and permanent presence of these agents in the schools. The study also indicates the importance to exist municipal secretaries of education compromised with the democratic-participant municipal administration conception. In this sense, the pedagogical supervisors can be significant agents.

KEY-WORDS: Pedagogical supervision. Municipal administration. School education.

RESUMEN

El estudio de la administración de la educación escolar en el escenario municipal, es el marco de este trabajo de doctorado. Se objetivó, en ese sentido, investigar como cuestión general las contribuciones las prácticas cotidianas de coordinadores pedagógicos itinerantes que llenan las secretarías municipales de educación en dos municipios de la región Litoral Norte en el Estado de Bahía para la administración de la educación. En esta investigación son presentadas las analogías, peculiaridades y el significado de esos contextos diferentes. Se analiza de forma teórica los conceptos de educación escolar y gestión de la educación en el contexto municipal, situando las implicaciones de la gestión democrática, el área gestora y las responsabilidades de las secretarías municipales de educación y sus agentes. Se lleva a cabo una retrospectiva histórico-conceptual de la coordinación pedagógica en Brasil y en el Estado de Bahía, situando la formación inicial del coordinador pedagógico en el curso de Pedagogía. Se intenta conocer, a través de la investigación documental, el estilo de gestión asumido por los gestores de ambos municipios y se discute, a través de la investigación empírica, el quehacer cotidiano de esos dos coordinadores pedagógicos, considerando sus atribuciones, limitaciones, posibilidades y desafíos detectados en el ejercicio profesional. Posteriormente se sistematizan las aportaciones teóricas y prácticas de la investigación, de forma que permitan a los municipios una reflexión del trabajo desarrollado, asumiendo la conveniencia de la existencia y actuación de gestores pedagógicos comprometidos con la colectividad. Se trata metodológicamente de un estudio multicaso. Las evidencias del trabajo fueron reunidas a partir del análisis documental, de la observación directa, de la aplicación de cuestionarios y de la realización de entrevistas. La investigación explicita la existencia de una práctica coordinadora con ritmos diferenciados en cada espacio y la necesidad urgente de que los municipios modifiquen la configuración de coordinación pedagógica itinerante por la presencia fija de esos agentes en el interior de las escuelas. El estudio también apunta hacia la importancia de existir secretarías municipales de educación comprometidas con la concepción democrático-participativa de gestión municipal. En ese sentido, los coordinadores pedagógicos pueden ser agentes significativos.

PALABRAS CLAVE: Coordinación pedagógica. Gestión municipal. Educación escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Quadro de responsabilidades da SME na dimensão política.....	54
Ilustração 2	Quadro de responsabilidades da SME na dimensão administrativo- financeira.....	56
Ilustração 3	Quadro de responsabilidades da SME na dimensão pedagógica.....	57
Ilustração 4	Quadro da 1ª regulamentação do curso de Pedagogia (1939 a 1961).....	91
Ilustração 5	Quadro da 2ª regulamentação do curso de Pedagogia (1961 a 1969).....	93
Ilustração 6	Quadro da 3ª regulamentação do curso de Pedagogia (1969 a 1996).....	95
Ilustração 7	Quadro da 4ª regulamentação do curso de Pedagogia (1996 a ..).....	97
Ilustração 8	Organograma das fases de desenvolvimento da pesquisa.....	140
Ilustração 9	Organograma do órgão central de educação no MA – 2007.....	153
Ilustração 10	Organograma da Itinerância da Coordenação Pedagógica no MA.....	163
Ilustração 11	Organograma do órgão central de Educação do MB – 2006.....	183
Ilustração 12	Estrutura curricular do curso de Pedagogia no MB.....	195/ 196
Ilustração 13	Organograma de Itinerância da Coordenação Pedagógica no MB.....	204
Ilustração 14	Quadro de configuração da gestão municipal em ambos os espaços locais.....	229
Ilustração 15	Quadro de caracterização do exercício profissional das equipes pedagógicas.....	237
Ilustração 16	Quadro de configuração das equipes pedagógicas.....	243

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Agentes educacionais envolvidos no trabalho de campo conforme planejamento e realização da pesquisa.....	139
Tabela 2	Relação entre questionários aplicados, encaminhados e devolvidos no trabalho de campo.....	145
Tabela 3	Relação entre o planejamento e a realização das entrevistas no trabalho de campo.....	146
Tabela 4	Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa, nível e modalidade de ensino no município A – 2004.....	154
Tabela 5	Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa no município A – 2005.....	155
Tabela 6	Significado do trabalho do coordenador pedagógico para as CP itinerantes respondentes do MA.....	174
Tabela 7	Conhecimento das CP itinerantes do MA sobre questões de sala de aula	177
Tabela 8	Qualidade das orientações pedagógicas das CP itinerantes do MA.....	178
Tabela 9	Relacionamento entre CP itinerantes e docentes no MA.....	180
Tabela 10	Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa, nível e modalidade de ensino no município B – 2004.....	186
Tabela 11	Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa no município B – 2005.....	187
Tabela 12	Significado do trabalho do CP itinerante para as respondentes do MB.....	219
Tabela 13	Conhecimento das CP itinerantes sobre questões de sala de aula no MB.....	223
Tabela 14	Qualidade das orientações pedagógicas das CP itinerantes no MB.....	224
Tabela 15	Relacionamento entre CP itinerantes e docentes no MB.....	225

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Atividades Complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASSUEGO	Associação dos supervisores Escolares do Estado de Goiás
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CF	Constituição Federal
CP	Coordenador Pedagógico/Coordenação Pedagógica
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DATP	Divisão de Assistência Técnico-Pedagógica
DE	Departamento de Educação
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
DME	Dirigentes Municipais de Educação
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENSE	Encontro Nacional de Supervisores de Educação
FACED	Faculdade de Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério

Http	Horário de Trabalho Pedagógico
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISE	Instituto Superior de Educação
ISP	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PDU	Plano Diretor Urbano
PSF	Programa de Saúde da Família
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico-curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PRADEM	Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
SEDUC	Secretaria de Educação Cultura e Desporto
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SME	Secretaria(s) Municipal (is) de Educação
TCM	Tribunal de Contas dos Municípios do Estado da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
USON	Missão de Operações dos Estados Unidos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO MUNICIPAL.....	23
2.1	ENTRE A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO.....	23
2.2	GESTÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	33
2.2.1	Implicações da Gestão Democrática.....	41
2.2.2	Participativa.....	44
2.2.3	Secretarias Municipais de Educação: Espaço e Agentes.....	49
3	EVOLUÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E NA BAHIA.....	67
3.1	DA INSPEÇÃO À COORDENAÇÃO.....	67
3.1.1	Nomes e sentidos.....	83
3.2	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BAHIA.....	86
3.3	IMPASSES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUALIDADE.....	90
4	O EXERCÍCIO PROFISSIONAL COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	109
4.1	EXPECTATIVAS LEGAIS: ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES.....	109
4.2	EXPECTATIVAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO.....	120
4.2.1	Características do Processo de Mediação.....	123
4.2.2	Princípios de uma Ação Pedagógica Democrática.....	131
5	METODOLOGIA	135
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	135
5.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	137
5.3	ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO.....	140
5.3.1	Primeira Fase: Aberta ou Exploratória.....	141
5.3.2	Segunda Fase: Trabalho de Campo.....	142

5.3.3	Terceira Fase: Análise das Evidências e Elaboração do Documento Final.....	149
6	CONFIGURAÇÃO E ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS.....	151
6.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL E CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO NO MUNICÍPIO A..	151
6.1.1	Configuração da Gestão Municipal da Educação e seus Desafios.....	152
6.1.2	Formação e Prática Cotidiana: Relação entre o Dito, o Escrito e o Realizado.....	159
6.1.2.1	Formação Inicial e Continuada da Coordenação Pedagógica Itinerante.....	159
6.1.2.2	A Itinerância da Equipe Pedagógica.....	162
6.1.2.3	Expectativas Legais e Realizações Cotidianas.....	166
6.1.3	Aspectos Identitários da Coordenação Pedagógica Itinerante.....	171
6.1.3.1	Sentido, Constituição e Experiência Docente da Equipe Pedagógica.....	171
6.1.3.2	Características Pessoais e Profissionais da Coordenação Pedagógica Itinerante.....	176
6.2	CARACTERIZAÇÃO GERAL E CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO NO MUNICÍPIO B..	181
6.2.1	Configuração da Gestão Municipal da Educação e seus Desafios.....	181
6.2.2	Formação e Prática Cotidiana: Relação entre o Dito, o Escrito e o Realizado.....	192
6.2.2.1	Formação Inicial e Continuada da Coordenação Pedagógica Itinerante	193
6.2.2.2	A Itinerância da Equipe Pedagógica.....	202
6.2.2.3	Expectativas Legais e Realizações Cotidianas.....	206
6.2.3	Aspectos Identitários da Coordenação Pedagógica Itinerante.....	216
6.2.3.1	Sentido, Constituição e Experiência Docente da Equipe Pedagógica.....	217
6.2.3.2	Características Pessoais e Profissionais da Coordenação Pedagógica Itinerante.....	221
6.3	CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DOS CASOS ESTUDADOS.....	226
6.3.1	Configuração da Gestão Municipal da Educação e seus Desafios.....	226
6.3.2	Formação e Prática Cotidiana: Relação entre o Dito, o Escrito e o Realizado.....	230
6.3.3	Aspectos Identitários da Coordenação Pedagógica Itinerante.....	237
7	CONCLUSÕES.....	244
	REFERÊNCIAS.....	253

APÊNDICES

APÊNDICE A - ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA.....	269
APÊNDICE B - QUADRO COMPARATIVO DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DA BAHIA E NO MUNICÍPIO B.....	270
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO.....	272
APÊNDICE D -ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORIA DE ENSINO E GERENTES PEDAGÓGICOS.....	273
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS ITINERANTES.....	274
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES PEDAGÓGICOS ITINERANTES.....	278
APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES.....	279
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	282

ANEXOS

ANEXO A - QUADRO SINÓPTICO DE REGULAMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	284
ANEXO B - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	285

1 INTRODUÇÃO

Dentre as muitas questões relacionadas à educação escolar brasileira, aquelas relativas à gestão municipal da educação assumiram, nos últimos anos, um lugar de bastante relevância. Isso porque, apesar de não ser a atividade fim da educação, os modos de atuação de gestores educacionais, compreendidos aqui como diretores escolares, dirigentes municipais de educação e coordenadores pedagógicos (CP), apresentam alguma contribuição direta para professores e alunos, sujeitos diretos da ação educativa.

Sabe-se que os distintos ambientes educativos como a escola, a sala de aula, e também os órgãos centrais de educação, são espaços complexos e contraditórios, mas com grande potencial de aprendizagem para os que desejam investigá-los no contexto mais amplo do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nesse sentido, investigar aspectos do cotidiano educacional é algo empolgante e dinâmico, visto que há um consenso sobre a pertinência, o significado e a necessidade de investimentos nesse segmento como algo essencial à sobrevivência da sociedade contemporânea, com o cuidado de não banalizar questões sérias e urgentes, maximizando-as ou tornando-as parte de um discurso vazio e sem sentido, algo comum e mecânico.

Compreende-se, também, que o tema tem despertado crescente interesse, por parte de pessoas e organizações, evidenciando que muito tem sido realizado e muito mais precisa ser feito. Como compreender que o Brasil seja tão próspero, em algumas áreas, e, ao mesmo tempo, tão frágil, quando o assunto é seu bem maior: as pessoas?! Mardones (2004, p. 41) salienta que a maioria das pessoas esquece que a educação é uma necessidade exclusivamente humana: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. O homem não é homem sem a educação.”

Não é à toa, portanto, que a educação continua sendo um tema atual, complexo, e diretamente relacionado ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades, contribuindo, positiva ou negativamente, para a formação humana em suas múltiplas dimensões (intelectual, social, afetiva, física, estética, ética e espiritual), tendo em conta que é o ser humano inteiro que se educa.

Permanece uma grande expectativa em relação à educação escolarizada, no sentido de que esta contribua para a formação de indivíduos capazes de desenvolverem suas potencialidades, atuando com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (MARDONES, 2004, p. 40).

Assim, ao considerar a educação sob essa perspectiva, o olhar do pesquisador se voltou para um espaço de bastante visibilidade social e política que, assim como a escola, necessita de agentes cuidadosamente preparados para o enfrentamento dos desafios educacionais postos no momento. Esse espaço é conhecido como secretaria municipal de educação, departamento de educação ou denominação equivalente.

Cada secretaria municipal de educação (SME), departamento de educação (DE) ou órgão correspondente, é responsável direto pela gestão e organização da educação escolar, definindo políticas e diretrizes, que favoreçam a oferta de um serviço que atenda as necessidades da contemporaneidade.

Esse órgão foi compreendido, neste estudo, como um espaço de organização. Este termo, que deriva do grego *organon*, significa ferramenta ou instrumento com características peculiares, e, no contexto da SME, um órgão necessário para aglutinar as diversas escolas da rede de ensino e agregar valor à gestão educacional, facilitando a realização de atividades com um caráter bastante particular como é o caso da educação escolar ¹.

Sabe-se que a Constituição Federal (CF) de 1988 possibilitou a visibilidade dos municípios no cenário nacional aumentando, conseqüentemente, suas responsabilidades e sentido de organização. No município, a SME é o órgão administrador governamental mais próximo da escola pública, responsável prioritariamente pela educação infantil e pelo ensino fundamental, conforme prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996.

A SME é, também, o espaço municipal de educação de maior visibilidade, e concretude, para a comunidade em que está localizada. Constitui-se numa organização educativa e não, “um amontoado de pessoas, exercendo suas atividades. Existe uma dinâmica que se traduz em relações que se estabelecem, em grupos internos que se organizam e que possuem valores e crenças distintos.” (CRUZ; GARCIA; OLIVEIRA, 2005, p. 56). Mesmo em Prefeituras de pequenos municípios esse órgão administrativo trata diretamente das questões educacionais, cabendo-lhe:

[...] administrar a rede municipal de ensino, definindo as políticas municipais de educação e estabelecendo, por meio do Plano Municipal de Educação, os objetivos e as metas prioritários, as estratégias e as ações necessárias para cumprir o seu compromisso legal e equacionar os problemas existentes. (SARI, 2001, p. 76).

A SME tem, como atividade fim, a organização do trabalho pedagógico, que se faz ver concretamente, na escola. Desse modo, a dimensão pedagógica, que se encontra presente em

¹ As SME podem até tratar de outras questões, mas seu foco principal é o trabalho pedagógico que acontece no interior das escolas.

todas as ações das SME, e volta-se diretamente para o espaço escolar, demanda atenção e estudo, mesmo sabendo que em muitos lugares tem sido preterida, em razão da ênfase posta nos aspectos burocrático-administrativos, produzindo descompasso entre o fazer administrativo e o fazer pedagógico, apresentando, por vezes, resultados diferenciados.

Propor caminhos comuns, entre as dimensões pedagógica e administrativa, a fim de que as ações desenvolvidas não se distanciem de seu foco principal que é a escola, a sala de aula e o estudante, é um desafio permanente rumo a uma educação compatível com os anseios da contemporaneidade. A abrangência, as peculiaridades e a complexidade das SME evidenciaram a pertinência de investigá-las, tendo como unidade de estudo a dimensão pedagógica.

No interior da SME a dimensão pedagógica é responsabilidade direta de agentes educacionais, denominados freqüentemente de coordenadores pedagógicos (CP). Neste estudo, tais agentes são compreendidos como colaboradores, e partícipes, na busca pela qualidade do serviço educacional; agentes com papel fundamental na garantia de uma prática bem sucedida, quando assumem suas funções de cunho eminentemente pedagógico (VASCONCELLOS, 2002).

A coordenação pedagógica [...] responde pela viabilização do trabalho pedagógico-didático e por sua integração e articulação com os professores, em função da qualidade do ensino. [...] Tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores para que cheguem a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), ajudando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 373).

Assim, confrontar o pensamento, as intenções, a organização e as ações dos CP itinerantes, que atuam num local de contrastes, como é a situação de uma SME, foi compreendida como uma significativa contribuição à pesquisa, e ao cotidiano educacional, visto que,

[...] investigar especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou na resistência a essas formas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula. O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores. (ANDRÉ, 2003, p. 11).

A existência de CP itinerantes numa SME, em detrimento de sua presença fixa na escola, é uma prática comum em municípios do Estado da Bahia, possivelmente pelas seguintes razões:

- a) o município não dispõe de recurso financeiro suficiente para dispor de um coordenador em cada unidade escolar;
- b) o município não dispõe de profissionais qualificados para atuar em cada unidade escolar;
- c) a presença de CP nas SME pode possibilitar ao gestor político municipal maior controle da ação pedagógica;
- d) inexistente compreensão administrativa suficientemente capaz de oportunizar o investimento nesse sentido, por isso a presença de CP nas escolas é considerada desnecessária e supérflua;
- e) concebe-se a necessidade, mas não há ação política no sentido de investir em profissionais da área para atuarem diretamente no espaço escolar.

Nesta investigação, a presença do coordenador pedagógico na SME, como um agente itinerante, ao invés de fixo no espaço escolar, foi compreendida como aspecto complicador na organização do trabalho pedagógico. Isso acontece porque, conquanto ele possa atuar de forma sistêmica no órgão central, com possibilidade de visão de rede de ensino, em sua totalidade, encontra-se distante do cotidiano escolar, o que contribui para a realização de um trabalho fragmentado, como um visitante que apenas passa para ver como as *coisas* estão.

A própria dinâmica do trabalho do coordenador pedagógico itinerante, e o tempo disponível para a realização do mesmo, além da necessidade de atender mais de um contexto escolar, são fatores que dificultam uma prática adequada, que demanda atenção cotidiana e sistemática.

Diante desse cenário, procurou-se responder a seguinte pergunta: *Quais as contribuições das práticas cotidianas da coordenação pedagógica itinerante, para a gestão da educação, nos municípios A e B da região Litoral Norte no Estado da Bahia?*

Por que investigar os CP que atuam nas SME? O primeiro motivo já foi mencionado anteriormente, estando diretamente ligado à existência e importância de uma SME para a educação municipal. Em segundo lugar, constatou-se na literatura da área, e nos sites estatísticos oficiais, a ausência de reflexões e informações sobre a temática. Pode-se mesmo afirmar que a literatura educacional brasileira, que trata da temática sobre coordenação pedagógica, é fragmentada e pouco atualizada, o que traz relevância educacional para este trabalho de doutorado.

Em terceiro lugar, a literatura disponível aponta para o ressurgimento do conceito da coordenação pedagógica, como uma contribuição viável e necessária para o avanço da educação escolar. A quarta razão esteve relacionada ao interesse e inquietação pessoal, em

virtude da experiência profissional de dezessete anos atuando em coordenação pedagógica nos setores público e privado e nos contextos tanto de SME como de unidade escolar. Esse tempo tem sido relevante pelo envolvimento com duas realidades distintas. O quinto e último motivo foi a natureza, atualidade e complexidade da temática para o momento educacional num contexto de tantos desafios e buscas.

Ao pensar na pesquisa também foi necessário considerar sua exequibilidade. Nesse sentido, em função do número de municípios existentes no Estado da Bahia – um total de 417 - e a inexistência de dados oficiais sobre os mesmos, no que se refere à coordenação pedagógica, optou-se por realizar a pesquisa em dois locais, considerando similaridades e peculiaridades que são apresentadas posteriormente na metodologia deste estudo.

Iniciou-se a investigação considerando-se que o coordenador pedagógico é um dos gestores educacionais responsáveis essencialmente pela dimensão pedagógica. Assim, precisa, ao exercer uma posição expressa de liderança, assumir-se como parceiro do professor, na medida em que o trabalho que realiza é um trabalho de troca, sinônimo de serviço em prol da coletividade.

Nesse sentido, o *objetivo geral* da investigação foi analisar as contribuições das práticas cotidianas dos CP itinerantes, para a gestão da educação dos municípios A e B. Foram também delimitados outros cinco *objetivos específicos*. Primeiro, discutir teoricamente sobre a coordenação pedagógica e a gestão da educação no contexto municipal. Em segundo lugar, conhecer, através da pesquisa documental, o estilo de gestão vivido pelos CP itinerantes em ambos os municípios.

O terceiro objetivo específico foi confrontar as propostas de atribuições legais dos CP itinerantes, e as ações realizadas cotidianamente. Em quarto lugar, discutir, através da investigação empírica, o cotidiano dos CP itinerantes que atuam nas secretarias municipais de educação, considerando as limitações, possibilidades e desafios encontrados no exercício profissional. Por último, e não menos importante, objetivou-se sistematizar as contribuições teóricas e práticas deste estudo sobre CP itinerante, de maneira que permitam aos municípios uma reflexão sobre o trabalho por ele desenvolvido.

A educação e o processo educativo não se fazem no vazio. Desse modo, defende-se neste estudo:

- a) a pertinência, e a possibilidade concreta, de existirem órgãos centrais de educação, comprometidos com a gestão da educação democrática;
- b) a necessidade da presença da coordenação pedagógica no interior das escolas mesmo havendo, em cada órgão central, uma equipe de suporte pedagógico;

- c) o sentido da constante avaliação do coordenador pedagógico, sobre a natureza do trabalho pedagógico que realiza, e sua função política e técnica no contexto da educação municipal;
- d) a necessidade, e viabilidade, de existir um programa específico de formação continuada para os CP, tendo em vista sua responsabilidade com a formação continuada dos professores.

A presente tese de doutorado intitulada *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais* apresenta-se estruturada em seis partes: a) quadro teórico; b) metodologia; c) configuração e análise dos municípios estudados; d) referências; e) apêndices; f) anexos.

Na primeira parte deste estudo encontra-se o *quadro teórico* elaborado em *três seções* primárias assim constituídas:

- ? *1ª seção*: discussão sobre a educação escolar e a gestão da educação municipal;
- ? *2ª seção*: apresentação de retrospectiva histórico-conceitual da coordenação pedagógica no Brasil e na Bahia;
- ? *3ª seção*: discussão sobre o exercício profissional cotidiano da coordenação pedagógica.

Na *1ª seção* são apresentadas as diferentes concepções de educação, focalizando-se, especificamente, a educação escolar e esta com toda a carga de intencionalidade e formalidade que lhe é própria. Discute-se, em seguida, a utilização dos termos administração e gestão para o campo educacional, optando-se por assumir o termo gestão, considerado aqui como mais adequado para o momento contemporâneo, pelo sentido amplo que abriga, e pelos desafios presentes para os municípios em sua nova configuração a partir de 1988.

Avança-se na discussão apresentando as SME como espaço gestor desafiador, de relações complexas e de responsabilidades extremas, por tratarem do que é público, das quais se espera a devida atuação de agentes educacionais e políticos qualificados e comprometidos com a educação.

A *2ª seção* do quadro teórico apresenta uma retrospectiva histórica e conceitual, da coordenação pedagógica, no contexto do país e do Estado da Bahia, evidenciando que cada momento histórico comporta um modelo de governo. Discutem-se também os impasses na formação inicial do Pedagogo, da qual saem prioritariamente os CP, e a atual proposta contida nas diretrizes curriculares para esse curso, com os avanços e limitações compreendidas neste estudo.

A 3ª seção do quadro teórico deste estudo analisa as expectativas legais, e pedagógicas, que são postas sobre os CP. Na perspectiva da legalidade considera-se o texto da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que propõe atribuições para tais agentes educacionais. A expectativa pedagógica foi considerada a partir do foco do trabalho de mediação que se espera seja realizada pelos CP, as características pessoais e profissionais que deles são esperadas, em conformidade com os princípios de uma ação pedagógica democrática.

Na segunda parte, ou seção deste trabalho de doutorado, encontra-se descrito o caminho metodológico. Concebeu-se aqui a natureza, e as características da investigação, apresentando-a *metodologicamente* como *um estudo multicaso*, tendo em vista a análise de mais de uma realidade numa mesma investigação, sem perder a característica pontual e densa do próprio estudo.

A *configuração e análise, dos municípios estudados* na terceira seção, se concentram na análise das evidências possíveis a partir da pesquisa empírica. Optou-se por apresentar os aspectos constitutivos (categorias) da análise de cada município separadamente, e depois realizar a comparação entre ambos (síntese cruzada). Os resultados apontam para concepções de gestão, e de organização do trabalho pedagógico, distintos entre os municípios, ratificando a compreensão de que cada realidade se faz com aspectos próprios.

Nas últimas três seções deste trabalho estão explicitadas as *referências* utilizadas a partir de livros e periódicos, convencionais e eletrônicos, os *apêndices* e os *anexos* como partes complementares do mesmo. Deseja-se registrar, finalmente, que esta tese de doutorado foi desenvolvida como requisito acadêmico, para a obtenção do grau de doutor em educação, no programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Apresenta-se aqui a educação escolar, entendida como algo intencional e objeto de especial atenção da gestão educacional. Assume-se a adoção do conceito de gestão situando-a no espaço municipal, o qual tem recebido destaque como um ente federativo de bastante significado no cenário nacional e se discute, à luz da literatura, a pertinência de se avançar socialmente na vivência de uma gestão da educação democrática e participativa, como elemento necessário à contemporaneidade.

Nesse contexto, encontram-se apresentadas as secretarias municipais de educação (SME), órgãos centrais onde tal educação é gestada através de seus distintos agentes. Compreende-se, neste estudo, a existência de cada SME como espaço gestor amplo, de suporte às unidades escolares, comprometido com princípios da gestão democrática.

2.1 ENTRE A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Sabe-se que a educação é um direito constitucional garantido a todo brasileiro. É também necessária para que cada indivíduo usufrua outros direitos constituídos numa sociedade dita democrática. Compreende-se também que não permitir o acesso à educação a qualquer indivíduo, por qualquer que seja a razão, é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. Ainda assim, no Brasil, esse direito nem sempre tem sido respeitado na prática.

Quando se fala em educação é preciso ter clareza das diferentes concepções que o termo evoca. Neste estudo, opta-se por considerar os *sentidos* e as *modalidades* da educação a partir da visão de autores como Britto (1991), Gadotti (2005), Gohn (2006), La Belle (1986) e Libâneo (2005).

No que diz respeito aos *sentidos*, o termo educação pode ser empregado como *instituição*, *processo* e *produto*. A educação, como *instituição social*, diz respeito à estrutura organizacional e administrativa, normas gerais de funcionamento e diretrizes pedagógicas referentes seja ao sistema educacional como um todo, seja ao funcionamento interno de cada instituição, tal como é o caso das escolas (LIBÂNEO, 2005).

A *educação-processo* diz respeito à ação educadora, às condições e aos modos pelos quais as pessoas incorporam meios de se educar, objetivando promover aprendizagens mediante a atividade própria dos sujeitos.

Entendida como *produto*, a educação tem o sentido de caracterizar os resultados obtidos de ações educativas, em outras palavras, o sujeito educado como conseqüência de processos educativos, um produto da oferta dos serviços educacionais. É a partir da educação-produto, salienta Libâneo (2005, p. 85), que se pode “formular ou reformular a educação-instituição, tendo em vista aprimorar a educação-processo.”

Em termos de *modalidade*, a educação pode ser entendida pela ótica da não-*intencionalidade* e da *intencionalidade*. A primeira, também conhecida como educação informal tem como finalidade a socialização dos indivíduos, o desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou se pertence por herança e escolha social.

A educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, etc. Seus educadores são os pais, a família em geral, os colegas de escola, os meios de comunicação em massa, etc. Opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, etc.

Pode-se afirmar, ainda, que a educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados, e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores. Atua no campo das emoções e sentimentos e é um processo permanente. Os resultados da educação informal não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do senso comum dos indivíduos, sendo este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. Trata-se de um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não se localiza em nenhum quadro institucional, é assistemática e não possui graus de complexidade crescente (GOHN, 2006; LIBÂNEO, 2005).

A educação *intencional*, por sua vez, distingue-se pela formalidade e pela não-formalidade. O termo formal refere-se a tudo que implica em uma forma, algo estruturado. Desse modo, a educação formal é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática.

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, possui estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em nível nacional com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (GADOTTI, 2005; GOHN, 2006). Os conteúdos são previamente demarcados. O agente educador é, normalmente, o professor e pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões de comportamento definidos previamente.

Dentre os objetivos da educação formal destacam-se aqueles relativos ao ensino e à aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por leis. Requer ainda tempo, local específico, pessoal especializado, sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento. Tem caráter metódico e usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento. Nesse tipo de educação espera-se, sobretudo, que haja uma aprendizagem efetiva, além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.

A educação não-formal, assim como a formal, tem caráter de intencionalidade, mas com baixo grau de estruturação e sistematização. Possui relações pedagógicas, mas não formalizadas. Têm-se, como exemplos, os movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, as atividades de animação cultural, etc. Na escola, destaca Libâneo (2005), há também práticas não-formais, tais como as atividades extra-escolares que oportunizam a apreensão de conhecimentos complementares em conexão com a educação formal.

Britto (1991) e La Belle (1986) definem educação não-formal como toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino, ou para incutir certos tipos de aprendizagem a determinados subgrupos da população, sejam eles adultos ou crianças.

Gadotti (2005) chama a atenção para a ambigüidade dessa definição, tendo em vista que a educação formal também pode aceitar o extra-escolar. Desse modo, para este autor, a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Nela não há necessidade de seguir um sistema seqüencial e hierárquico de progressão. Pode ter duração variável e pode, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Gohn (2006) vê a educação não-formal como aquela que se aprende no mundo da vida através dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianos. Nesse tipo de educação o educador é o outro, aquele com quem o indivíduo interage e integra. Os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais.

Há, na educação não-formal, uma intencionalidade na ação, no ato da participação, de aprendizagem e de transmissão ou troca de saberes. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade, então, é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

A educação não-formal atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma a cultura política de um grupo, desenvolve laços de pertencimento, fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns. Uma outra característica da educação não-formal é sua flexibilidade, tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. Nesse sentido, alerta-se para o cuidado de não se estabelecer fronteiras muito rígidas entre o formal e o não-formal, visto sua interdependência (GADOTTI, 2005; GOHN, 2006).

Neste estudo de doutorado, o olhar esteve voltado para a educação escolar, entendida na perspectiva da intencionalidade e da formalidade ao tempo em que se concorda aqui com a visão de Libâneo (2005) sobre os *sentidos* da educação, tendo em vista serem elementos interdependentes e necessários para o avanço da educação municipal.

No contexto da educação escolar há uma discussão conceitual pertinente a esta pesquisa a qual diz respeito ao uso dos termos gestão e administração. É comum ler ou ouvir pessoas tratando de gestão com o mesmo significado de administração seja no campo empresarial ou educacional como é o caso desta investigação. Faz-se necessário, portanto distinguir os conceitos e se posicionar a favor daquele que mais se aproxima do foco estudado.

A visão geral de administração está relacionada às atividades produzidas pelos seres humanos, capazes de orientar ações com fins pré-estabelecidos, podendo também ser compreendida como instrumento para organizar e coordenar a prestação dos serviços públicos, e a crescente atividade produtiva no mundo dos negócios (FORTUNA, 1998; SANDER, 1995).

O modelo largamente difundido e evidente no Brasil, ligado à idéia de administração, foi inspirado nas concepções desenvolvidas em países da Europa e da América do Norte a partir da Revolução Industrial, sendo conhecidas como: a) teoria da administração clássica, tendo como um de seus representantes o francês Henry Fayol; e b) teoria da administração científica, cujo pioneiro foi o engenheiro americano Frederick Taylor.

Esta última avançou e influenciou sobremaneira as diferentes organizações, incluindo órgãos centrais ligados à educação como as SME e a própria escola. Morgan (1996) analisa essas teorias a partir de uma imagem: a metáfora da máquina. Em sua visão, à medida que a fábrica procurava aumentar a eficiência na realização de suas tarefas (melhor resultado com menor custo), reduzia-se a liberdade de ação dos trabalhadores, aumentava o controle exercido pelas máquinas e supervisores, introduzindo-se meios de disciplinamento para que esses trabalhadores aceitassem a rotina exigida.

Muitos grupos de famílias que trabalhavam por conta própria e artesãos habilitados abandonaram a autonomia de trabalhar em suas próprias casas e oficinas para trabalhar em atividades que exigiam relativamente pouca habilidade em ambientes fabris. (MORGAN, 1996, p. 25).

A administração, vista pela ótica da máquina, burocratizou e rotinizou a vida em geral e desestimulou a criatividade do indivíduo. No início do século XX, o enfoque do planejamento e da adequada divisão do trabalho, foram sintetizados numa teoria abrangente de organização e de administração, de maneira que os clássicos focalizaram sua atenção e interesse no planejamento da organização total, enquanto os administradores se concentraram no planejamento e na administração de cargos individualizados.

Ambos os teóricos, ao pensarem e projetarem as organizações procuraram agir como se estivessem projetando uma máquina, sugerindo que aquelas podem ou devem ser sistemas racionais que operam tão eficiente quanto possível. Os trabalhadores foram vistos como acessórios de máquinas, completamente controlados pela organização e pelo ritmo de trabalho. Aos gerentes e planejadores coube a responsabilidade de pensar e, aos empregados, a tarefa de executar.

Taylor propôs cinco princípios básicos para uma organização. O primeiro princípio sugeria a *transferência de toda a responsabilidade da organização do trabalho do trabalhador para o gerente*. Nesse sentido, o gerente seria responsável por pensar a respeito de tudo o que se relaciona ao planejamento, deixando aos trabalhadores a tarefa de implementar isso na prática.

O segundo princípio enfatizava *o uso de métodos científicos*, de forma que as tarefas fossem planejadas de maneira correta e devidamente especificadas, para que o trabalho fosse realizado com precisão. O terceiro princípio trouxe a idéia de *selecionar as melhores pessoas para desempenhar os cargos de chefia*.

Treinar o trabalhador para fazer o trabalho eficientemente foi o quarto princípio. No quinto e último princípio Taylor enfatizou *a necessidade de fiscalizar o desempenho do trabalhador*, como modo de assegurar que os procedimentos fossem apropriados e os resultados devidamente alcançados.

Como citado anteriormente, a educação importou em grande medida as idéias desse tipo de administração, priorizando e fortalecendo a divisão de tarefas, separando o pensar e o fazer, gerando fragmentação entre o administrativo e o pedagógico no interior da escola, de modo que os princípios enunciados por Taylor podem ainda hoje ser facilmente constatados na educação.

O princípio da *transferência de responsabilidades* é perceptível quando os órgãos centrais de educação sejam federais, estaduais ou municipais, tomam para si a responsabilidade e a autoria do planejamento, deixando a execução para os que atuam nas escolas. Na compreensão de Morgan (1996), essa perspectiva oportuniza a idéia de que as pessoas podem, assim como as peças de uma máquina, ser substituídas, pois são meros executores.

O princípio de separar o planejamento e a organização do trabalho da sua execução é freqüentemente visto como o mais pernicioso e típico elemento do enfoque de Taylor da administração, pois efetivamente 'divide' o trabalhador, defendendo a separação entre mãos e cérebro. Conforme Taylor gostava de dizer aos trabalhadores: 'Não se espera que vocês pensem. Há outras pessoas por perto pagas para pensar'. (MORGAN, 1996, p. 34).

Concorda-se com o posicionamento de Morgan (1996) sobre a perniciosidade desse fazer organizacional, na medida em que as organizações são resultado das concepções e princípios assumidos pelos seus membros. Concebê-los como seres limitados à execução de tarefas é negar a própria essência criadora da humanidade.

A idéia de precisão e infalibilidade a partir da utilização de *métodos científicos*, tem sido perseguida por muitos. Busca-se intensamente, na atualidade, métodos de trabalho pedagógico que se traduzam em melhores resultados! Compreende-se neste estudo a inter-relação entre objetivos, conteúdos e métodos, como elementos importantes para o processo educativo.

Assume-se, entretanto, que os métodos por si mesmos são insuficientes para o desenvolvimento de uma educação mais adequada à atualidade. Sua seleção deve refletir uma compreensão maior da realidade educacional, não se limitando apenas à aplicação de técnicas e procedimentos.

A *seleção de pessoal* foi o terceiro princípio e evidencia um desafio permanente para o setor público. Isso porque, compreende-se que a natureza e objetivos do setor público são mais amplos e significativos, do que um projeto político pessoal de um gestor. A responsabilidade com o que é público e, voltado para o bem comum, exige critérios com o máximo de visibilidade e compromisso. Vale lembrar as considerações de Osborne e Gaebler (1997) sobre o setor público, contribuindo assim para a contestação do princípio proposto por Taylor. Segundo esses autores, o poder público é custeado pelos contribuintes e possui sua receita a partir da arrecadação tributária, por isso a prestação do serviço neste setor baseia-se na igualdade.

É desejável, nesse sentido, que mecanismos democráticos sejam utilizados com a finalidade de ter pessoas que representem bem os interesses coletivos da sociedade, sem

desconsiderar as características necessárias para a ocupação de uma posição. Isto não é fácil de ser realizado na prática, mesmo porque os interesses e concepções da sociedade são, em grande medida, resultado de concepções e interesses individuais.

No quarto princípio Taylor propôs o *treinamento para o trabalhador*. Este princípio é bastante evidenciado por Francisco Filho (2004), Libâneo (1985) e Saviani (1986) ao analisarem o tecnicismo como uma das tendências pedagógicas. Trata-se de um componente que visa a repetição de procedimentos previamente estabelecidos com a menor incidência de erro.

Do ponto de vista dos resultados isso pode ser interessante, todavia, não existem fórmulas que garantam resultados sempre satisfatórios. Concorda-se aqui que o aperfeiçoamento das práticas educativas é desejável, desde que os processos sejam bem conduzidos. Entende-se, na atualidade, que o ato de treinar é uma ação muito restritiva para o ser humano. Nesse sentido, assume-se aqui que cada profissional de educação deva se perceber como um ser aprendente.

O princípio de *fiscalização do trabalhador* evoca a prática do controle. Sobre isso Lück (2000) afirma que o controle cerceia, enquanto que a orientação impulsiona. A vida não é entendida neste estudo como um amontoado de perspectivas ideais. Entretanto, há quem confunda democracia com permissividade. Pelas necessidades da sociedade contemporânea não é possível, e nem desejável, que os processos educacionais de ordem pública sejam desenvolvidos descuidadamente.

É desafiador, nesse aspecto, sair da perspectiva do controle como ato fiscalizador e cerceador para construir e utilizar instrumentos de acompanhamento e de avaliação como um “processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2001, p. 15).

O enfoque da organização tipo máquina teve grande aceitação, mas também recebeu muitas críticas. A teoria da administração clássica, e a da administração científica, foram divulgadas e vendidas como a melhor maneira de organizar, uma panacéia capaz de resolver todas as questões. Entretanto, viu-se que no cotidiano as organizações enfrentam situações mais complexas, imprevisíveis e difíceis do que aquelas que podem ser desempenhadas pela maioria das máquinas.

Na visão de Morgan (1996), os enfoques mecanicistas podem funcionar bem nas seguintes condições:

- a) quando o ambiente é suficientemente estável para assegurar que os produtos oferecidos sejam os apropriados;
- b) quando se quer produzir sempre exatamente o mesmo produto (isso é uma tendência de muitos que lidam com a educação escolar);
- c) quando a precisão é a meta;
- d) quando as partes humanas da máquina são submissas e comportam-se como foi planejado que façam.

Nessa perspectiva, os enfoques mecanicistas apresentam severas limitações. Isso se dá porque, entre outras razões, têm grande dificuldade de se adaptar às circunstâncias que exigem mudanças, desembocam num tipo de burocracia sem significado e indesejável, têm conseqüências imprevisíveis à medida que os interesses pessoais dos trabalhadores sejam mais importantes do que os objetivos planejados e, finalmente, têm um efeito desumanizante sobre as pessoas, principalmente sobre os que estão em níveis mais baixos na hierarquia organizacional.

O enfoque mecanicista é assumido neste estudo como limitador do desenvolvimento das capacidades humanas, desencorajando a iniciativa e encorajando a obediência cega. Desse modo, as pessoas perdem oportunidades de crescimento pessoal, ao tempo em que usam seu tempo em atividades que muitas vezes não valorizam nem apreciam.

Nesse contexto, administrar se torna resultado de uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade numa prática fortemente centralizadora. Nessa visão, as escolas não são percebidas em suas singularidades, daí serem estabelecidos procedimentos iguais para todas. O ambiente de trabalho, regulado por normas, procura assegurar uma uniformidade de ação e, quando esta não é conseguida, encara-se como disfunção ou problema a ser evitado.

Esse modelo resulta numa acentuada fragmentação do trabalho em funções e tarefas específicas, as quais para serem bem desempenhadas são delegadas a especialistas. A técnica se torna o elemento principal de trabalho. Ao administrador cabe a responsabilidade de obter e garantir os recursos necessários para o bom funcionamento da escola. É visível a hierarquização e a verticalização, desde os órgãos centrais até a escola. A administração se dá por comando e controle, centrada na autoridade distanciada da implementação de ações, construindo-se dessa forma uma cultura de determinismos e dependência.

Esse modo de conceber a administração da educação contribui, na visão desta investigação, para a fragilização e incoerência nas instituições de ensino no que tange ao

atendimento dos interesses daqueles que a freqüentam e pode ser considerado como propulsor do fracasso escolar em escala nacional.

Procurou-se, nesta pesquisa, avançar rumo à substituição da expressão *administração da educação e administração escolar* entendidos como o processo constituído pelas atividades de planejamento, organização, direção, controle e avaliação das ações educacionais pelas expressões *gestão educacional e gestão escolar* porque tais terminologias contemplam, além das atividades da administração, aspectos filosóficos e políticos do fazer pedagógico participativo e contextualizado.

A mudança de terminologia não é aceita unanimemente por todos, incluindo-se aqui Silva Junior (2002a) que não concorda com a idéia de abandonar o termo administração pela palavra gestão, no âmbito educacional. Um dos motivos apresentados por ele está relacionado ao fato de que gestão evoca o sentido empresarial, embotando o sentido de gestão educacional.

Esse mesmo autor denuncia que os estudos de administração da educação no Brasil se arrefeceram com a idéia de que gestão é sinônimo de democracia e por conseqüência, participativa. Ainda assim, sua preocupação não é, necessariamente, com o termo propriamente dito e sim com o sentido ético da ação administrativa, como ato e como fim que envolve toda a organização e seus atores.

Sabe-se que o mundo está mudando, assim, a educação escolar e os que nela atuam também são impulsionados a mudar. À medida que isso tem acontecido procura-se uma mudança de olhar a respeito da realidade e da relação entre as pessoas. Procurou-se mudar da visão de administração para o enfoque da gestão como resultado de uma mudança de atitude e de orientação conceitual. Lück (2006) lembra que é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, consistência e coerência à ação educacional, sem perder de vista que a gestão é uma área meio e não um fim em si mesmo.

O sentido de gestão, assumido aqui, se relaciona com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos e cumprir suas responsabilidades. O termo provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, o qual significa levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Cury (2002) salienta que da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, germen. Nesse sentido, por analogia, a gestão pode ser comparada ao ato pelo qual uma mulher se faz mãe ao dar à luz um novo ser.

A idéia de conceber é pertinente nesse contexto visto que se espera da educação escolar brasileira o nascimento de algo novo. A gestão configura-se como um processo

orientado de forma estratégica, para direcionar o trabalho educativo onde quer que ele ocorra, em qualquer nível e nos aspectos mais práticos para atingir seus objetivos.

A visão de Portela e Atta (2003) aproxima-se do entendimento deste estudo. Segundo as autoras, o conceito de gestão é compreendido como a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada.

No entendimento de Estevão (2002) a gestão pode ser vista como uma política que distribui bens, recursos, informação e conhecimentos, nem sempre, ou raramente, de um modo igualitário, instituindo-se assim como um mecanismo organizacional de inclusão/exclusão ou de distribuição de subordinações que a recolocam, contraditoriamente, como lugar sagrado de muitos cultos. Isso porque a gestão implica sempre relações de poder. Neste caso, não basta mudar a nomenclatura. É preciso investir em mecanismos e ações que façam a diferença.

A gestão pode ser entendida também como “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 318). Refere-se, assim, a todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho.

O modelo ou concepção de gestão reflete diferente entendimento e posicionamento sobre o ato educativo e seus agentes. Libâneo (2004) afirma que estudos recentes apontam para a existência de quatro concepções de gestão: a) técnico-científica; b) autogestionária; c) interpretativa; e d) democrático-participativa.

A concepção *técnico-científica* baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e nos procedimentos administrativos com o objetivo de racionalizar o serviço prestado. Tem-se, nesse modelo, a idéia da qualidade total, no qual há prescrição detalhada de funções e tarefas com acentuada divisão do trabalho. Nessa concepção, o poder é centralizado numa pessoa (diretor da unidade escolar ou secretário de educação) com claras relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade que outros e maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais.

A concepção *autogestionária*, por seu turno, tem sua base na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e igual por todos os membros da instituição. Valoriza, especialmente, a capacidade do grupo para criar e

instituir suas normas e procedimentos, mas recusa e contesta todo poder instituído. Há ênfase maior nas relações pessoais do que nas tarefas a serem desenvolvidas.

A terceira concepção denominada de *interpretativa* prioriza a subjetividade, as intenções e a interação entre as pessoas. Opõe-se, portanto à concepção científico-racional devido a sua rigidez e pretensa objetividade. Isto porque entende que as práticas organizativas são socialmente construídas com base nas experiências subjetivas e interações sociais das pessoas. Recusa-se a ter um conhecimento mais preciso dos modos de funcionar uma organização e, em consequência, de se ter certas normas, estratégias e procedimentos organizativos.

A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros do grupo. Destaca a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos e defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas de sua responsabilidade individual. Luta por formas de gestão participativa sem excluir a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros do grupo. Também, nesse modelo, busca-se objetividade no trato das questões de organização e gestão, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais, há acompanhamento e avaliação sistemáticos e são enfatizadas tanto as tarefas quanto as relações pessoais.

Diante do que foi exposto, assume-se aqui o termo gestão da educação por compreendê-lo como mais amplo e completo para lidar com as questões contemporâneas. Compreende-se como adequada e desejável a adoção da concepção de gestão democrático-participativa. Assume-se também que a expressão administração é um dos elementos da gestão.

2.2 GESTÃO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A partir da adoção, neste estudo, do termo gestão, é preciso discutí-lo no cenário da educação municipal, a qual tem vivido momentos de crescente efervescência, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF). Esta Constituição tem sido compreendida como uma legislação municipalista na medida em que reconheceu o município como um ente federativo em pé de igualdade com os estados (TAVARES, 2003).

Azevedo N. (2001) considera que a clareza da CF e posteriormente, da LDBEN contribuíram muito para a melhoria do desempenho da educação nos municípios, mas adverte que o apoio à idéia de municipalização não é uma unanimidade. Defensores do ensino no

município validam-no por entenderem que a administração municipal mais perto do cidadão é mais democrática; posicionamentos contrários vêem esse processo como algo que ludibria a sociedade oportunizando à União a desresponsabilização de questões básicas ao repassar atribuições para o espaço local.

Mesmo sabendo que o espaço municipal foi marcado ao longo da História pelo coronelismo, e constatada a falta de preparo de muitos gestores, entende-se, aqui, a pertinência de não generalizar. Falcatruas, e outros crimes praticados contra o que é público, não são uma realidade exclusiva de governos municipais e tão pouco do setor público.

Desse modo, quando o assunto é a gestão na educação municipal, três conceitos vêm à tona: *descentralização, democratização e autonomia*. A municipalização é apontada como uma estratégia descentralizadora numa possível superação do modelo centralizador historicamente tão forte no país. Deve-se considerar, de antemão, que não existe descentralização ou centralização pura na prática.

Isso significa que todos os ordenamentos jurídicos positivos são parcialmente centralizados e, em parte, descentralizados, isto é, considerada a centralização e a descentralização como dois possíveis valores, não existe um sistema político-administrativo que seja exclusivamente orientado para a otimização de uma ou de outra. (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1997, v.1, p. 334).

Sobre isso, Tavares (2003) afirma que no Brasil sempre houve um movimento pendular: centralização/ descentralização. Na visão de Falleti (2006) a *descentralização* é um processo de reforma do Estado, composta por um conjunto de políticas públicas que transfere responsabilidades, recursos ou autoridade de níveis mais elevados do governo para níveis inferiores, no contexto de um tipo específico de Estado. Dado que essas políticas objetivam reformar o Estado, seu conteúdo e sua interação com os sistemas políticos e econômicos mais amplos, elas se tornam altamente dependentes do tipo de Estado que buscam reformar.

Sabe-se que o termo *descentralização* pode ser confundido com *desconcentração*. Assume-se neste estudo que descentralização tem uma dimensão política, pois implica a redistribuição de poder, e o deslocamento dos processos decisórios, enquanto que desconcentração tem uma dimensão administrativa, pois implica a delegação de competências e responsabilidades sem deslocamento do processo decisório.

Entretanto, assim como a descentralização em si mesma pode não ser democrática, e isso se dá quando uma minoria detém os processos decisórios, a centralização pode não estar associada necessariamente às práticas autoritárias (MENDONÇA, 2001). Esse, todavia, também não é um pensamento consensual. Para Lück (2000) e este é o pensamento deste estudo, quando se tenta desenvolver os conceitos de democratização e autonomia de modo

centralizado, cai-se numa contradição paradigmática comum que faz com que os esforços se anulem.

Quando se observa que alguns sistemas de ensino descentalizam, centralizando, isto é, dando um espaço com uma mão, ao mesmo tempo que tirando outro espaço, com outra, pode-se concluir que o princípio que adotam não é o da democratização, mas o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de busca de maior rapidez na solução dos problemas. (LÜCK, 2000, p.17).

Os processos revelarão o caráter desses modelos. Quando se fala em democrático, está-se considerando um conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados (BOBBIO, 1986).

A idéia de descentralização tem sido compreendida por muitos como um imperativo para resolver, ou pelo menos atenuar a crise fiscal e financeira do país, para enfrentar os encargos das dívidas públicas, interna e externa, e também para reduzir o tamanho do Estado, principalmente do poder executivo. Nesse sentido,

[...] é preciso reconhecer que a descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam o controle central. (BARROSO, 1997 apud LÜCK, 2000, p.17).

Marques (2006) afirma, sobre essa questão, que em determinados períodos históricos (1950, 1980 e 1990)², o tema da municipalização do ensino, tendo como matriz a descentralização, foi mais discutido, identificando no processo de construção da educação municipal no Brasil a tendência à associação entre ações locais descentralizadas à democracia e políticas públicas de cunho mais centralizador, conforme o ideário autoritário.

O movimento de descentralização em educação é internacional. Está relacionado com o entendimento de que, apenas localmente, é possível promover a gestão da escola e do processo educacional sendo, sobretudo, resultado da força de movimentos democráticos (BAVA, 2000; LÜCK, 2000; SARMENTO, 2005).

No Brasil, a idéia de *descentralização* não é recente. Foi consagrada pelo Ato Adicional de 1834 e incorporada à administração pública aqui concebida conforme Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997, v.1, p. 10) como “o conjunto das atividades diretamente

² Essa autora afirma que de 1991 a 1993 os trabalhos abordaram mais as políticas de municipalização do ensino e sua implantação, e de 1995 a 1997 os trabalhos focalizaram a gestão do ensino municipal.

destinadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa organização estatal.”

Na perspectiva financeira, a idéia de descentralização se deu a partir da Constituição de 1934, embora os municípios, ainda na Primeira República, pressionassem por maiores recursos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4.024/1961 tratava da descentralização na perspectiva curricular.

Quando se discute a questão da descentralização, não se pode esquecer do significado do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, o qual entre outras reivindicações já apresentava a questão da autonomia para a função educativa. Nesse período, na Bahia, o professor Anísio Teixeira advogava que ao município coubesse o oferecimento do que atualmente é conhecido como séries iniciais do ensino fundamental, num esforço conjunto entre as instâncias governamentais. Vale registrar também que a Lei n. 5.692/1971 destacou a municipalização, introduzindo a idéia de transferência de responsabilidades educacionais para os municípios. Concorda-se aqui com o pensamento de Nóvoa (2003) ao afirmar que, todos os processos educativos, ainda hoje, giram em torno do binômio controle e liberdade.

Mendonça (2001) afirma que parece existir um consenso sobre a necessidade de descentralização no campo da educação pública, no entanto poucos municípios estabelecem programas para materializá-la. Talvez a questão resida no fato de, muitas vezes, a descentralização ser vista como um ato e não como um processo. Entende-se aqui que há resultados mais duradouros quando se concebe a descentralização, no contexto da municipalização, como um processo e, portanto, contínuo, gradual, diferencial, progressivo, planejado, acompanhado, avaliado e aperfeiçoado permanentemente.

Os artigos 211 da CF e 11 da LDBEN apontam a responsabilidade dos municípios pelo início da escolarização do indivíduo. Com essa tarefa vieram, segundo Souza e Faria (2004), desafios como:

- a) participação no regime de colaboração junto aos estados e união;
- b) previsão da educação municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas leis orgânicas;
- c) elaboração dos planos municipais de educação;
- d) constituição de seus conselhos de educação;
- e) acompanhamento e controle social.

O *regime de colaboração* prevê decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais e autônomos entre si. Sabe-se que o regime de colaboração entre os níveis da federação é um fator importante para o desenvolvimento da educação municipal. Tem-se, nesse aspecto

particular, a clareza das dificuldades existentes. De modo geral, as relações entre os governos são constituídas por processos autoritários, em que as decisões são comumente tomadas de cima para baixo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que, historicamente, a política existente no país é de competição e não de colaboração. As próprias relações intergovernamentais indicam que o processo de municipalização tem se tornado processo de prefeiturização.

Tavares (2003) denuncia o risco do localismo, onde cada um fica entregue às próprias condições de pobreza ou riqueza, distanciando-se do horizonte de igualdade, enquanto Azevedo J. (2002) afirma que a relação entre estados e municípios ainda não atingiu um patamar de colaboração no nível desejado. Ao longo dos anos presenciou-se um crescimento diferenciado e, na maioria dos casos, conflitante entre as duas redes. Os estados ainda se comportam com uma atitude de tutela em relação aos municípios e o relacionamento fica ao sabor das alianças político-partidárias.

Na *formulação das leis orgânicas*, sabe-se que cada município define com maior ou menor precisão suas questões de financiamento, manutenção e desenvolvimento do ensino. A elaboração dos *planos municipais de educação (PME)* também é uma discussão à parte, tendo em vista que em muitas localidades não passam de um documento formal. No entanto, se bem coordenados, os PME podem dar grande auxílio ao próprio município em termos de orientação para o atendimento de suas reais necessidades.

Os *conselhos de educação*, se bem conduzidos, contribuem estimulando a participação da sociedade na fixação de suas prioridades e no acompanhamento da aplicação dos recursos públicos em educação. No Estado da Bahia, o estudo de Rocha (2001) aponta que essa ainda não é uma realidade plena. *Acompanhar e controlar* o que é realizado pelo setor público dependem, entre outras coisas, do grau de organização da sociedade para fazer valer seus direitos e da lisura dos membros dos conselhos.

Aliada à idéia de descentralização, tem-se a questão da *democratização* entendida por Setúbal (1997 apud RIVAS, 2001) a partir de ações que viabilizem, entre outras coisas, o acesso de todas as crianças do ensino fundamental à escola pública e gratuita e sua permanência na instituição escolar, aqui compreendida como instituição social, um instrumento da sociedade civil. O acesso à educação tem crescido nas últimas décadas, mas a permanência e o sucesso (ausência de evasão e de repetência) continuam desafiando as iniciativas governamentais, através de seus programas de assistência às famílias carentes.

É preciso avançar também no que se refere ao sucesso acadêmico das crianças, tendo em conta sua progressão através das séries ou ciclos, a participação e o envolvimento da família na vida escolar e nos processos democráticos de gestão escolar, expressos através de mecanismos como colegiado escolar, conselhos municipais de educação e eleição direta para diretores.

A discussão sobre a democratização da gestão escolar é uma demanda antiga de pesquisadores e trabalhadores da área, sendo defendida por estes como um dos mecanismos importantes para se alcançar uma educação pública de qualidade, universal e como exercício de cidadania. Essa discussão abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política (MARQUES, 2006).

Tais questões remetem a abordagem deste estudo para outra questão, de igual ou maior importância nesse contexto de gestão municipal da educação, que é a autonomia. Entende-se que o objetivo principal do município assumir-se como responsável direto pela educação escolar é conquistar maior grau de autonomia, tendo em vista que, com a transferência do poder decisório, sua liberdade de gestão seja ampliada.

O termo *autonomia* é derivado dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra). Significa, então, a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro. A busca por autonomia faz parte da própria natureza da educação e continua na pauta de discussão de planejadores e executores preocupados com os caminhos e os fins de uma educação capaz de promover cidadãos participantes na vida da escola e da sociedade (SILVA; FREITAS; SANTOS, 2003).

O tema da autonomia da escola foi colocado em pauta, mais intensamente, a partir da promulgação da LDBEN, abrindo possibilidades e esperanças de mudanças (MALHEIRO, 2005). A prática da autonomia, nesse sentido, demanda amadurecimento dos diferentes atores sociais e agentes educacionais, sendo caracterizado por confiança recíproca, transparência, ética e pela transcendência de vontades e interesses individuais ou mesmo setorizados em nome do bem maior da coletividade.

Vale mencionar que autonomia não é sinônimo de independência total e irrestrita. Há leis e normas que regulam essa autonomia. Trata-se de uma liberdade relativa, resultado da relação com o mundo natural e social. É, portanto, uma conquista responsável que precisa ser exercitada cotidianamente.

A autonomia tem várias dimensões: *financeira, política, administrativa e pedagógica*. Cada dimensão precisa ser vista de modo interdependente a fim de que aconteça na prática. Lück (2000) afirma que é o resultado de uma construção baseada na autoridade competente, isto é, autoridade contemplada com aspectos intelectuais (conceitual e técnica), políticos (capacidade de repartir o poder), sociais (capacidade de liderar) e técnicos (capacidade de produzir resultados e monitorá-los).

Sabe-se que a *autonomia administrativa e financeira* numa escola pública brasileira é bastante restrita. Há códigos previamente estabelecidos para a utilização dos recursos. Esse procedimento é uma salvaguarda para administrações autoritárias e inexperientes. Contudo, também pode servir de engessamento e morosidade para determinadas situações na gestão.

A *autonomia pedagógica* está relacionada à liberdade que a escola tem em elaborar seu projeto pedagógico (PP) tendo como ponto de partida a sua realidade local, sem desconsiderar as diretrizes nacionais para a educação. Assim como as demais, esta é uma autonomia relativa, com contornos definidos, pois a própria idéia de autonomia tem essa característica. No entanto, entende-se que a autonomia pedagógica é mais elástica que a autonomia financeira, por exemplo. Nem tudo numa escola depende de recurso financeiro.

Vive-se, na escola, uma longa espera para que os de fora e, neste caso, os órgãos centrais, resolvam, invistam ou aprovem. O pedagógico freqüentemente esbarra em questões de menor importância. Assume-se aqui que, enquanto a escola não compreender sua força, e os que nela atuam não se posicionarem, a autonomia pedagógica será fictícia e não sairá do papel. Como exemplo basta olhar os regimentos escolares. Facilmente verificar-se-á que quase todos são similares. A burocracia e o formalismo são uma inquietante realidade.

Malheiro (2005) analisou a razão pela qual algumas escolas se assumem autônomas e outras não. Ele considerou a construção do projeto pedagógico (PP) como principal elemento institucional de autonomia pedagógica. Sua suposição inicial era que se tratava de um impedimento financeiro ou de falta de tempo. Entretanto, constatou que as razões estavam muito mais associadas à questão da desmotivação e à falta de crença de que através do PP a situação das escolas poderia ser melhorada.

A discussão coletiva sobre autonomia pode ser recente nos municípios, mas não se pode ignorar o conhecimento das questões legais. Nesse sentido, as oposições partidárias prestam um serviço relevante aos espaços locais, compreendidos e assumidos aqui na concepção de Romão (1992), na medida em que confrontam e denunciam desvios e abusos contra o setor público.

A *autonomia pedagógica* implica também na prestação de contas do trabalho realizado. Aqui há um ponto delicado. Parece que não se lida bem com esta questão de maneira que tem sempre alguém disposto a apontar os erros e as responsabilidades dos outros. No contexto de um município e de uma escola autônoma, todos são responsáveis pelos resultados, pois os processos e as decisões foram vivenciados por todos.

Nesse sentido, haverá o investimento em ferramentas que permitam o acompanhamento permanente do que foi planejado e decidido, num ato constante de avaliação da prática pedagógica, pois a autonomia pedagógica não é um fim em si mesma. Só tem sentido se contribuir para a melhoria do serviço prestado e do produto desejado: gente cidadã.

O acesso à informação não apresenta força suficiente para que a educação nos municípios seja assumida pela coletividade. É preciso contar com SME comprometidas com a formação política e pedagógica das escolas, de modo que estas se apropriem da autonomia pedagógica garantida nos termos da legislação.

Cabe, então, aos agentes educacionais como diretores, professores e coordenadores pedagógicos, apropriar-se legalmente da autonomia pedagógica conferida à unidade escolar e, juntos, promover as mudanças que se fazem necessárias. O cotidiano solicita ser reinventado a partir das próprias lacunas e brechas da legislação. Essa é uma tarefa especial. Se a escola e seus agentes não se sentem autorizados internamente para agir, o país continuará enfrentando os mesmos problemas educacionais que vem arrastando durante anos. Isso é trabalhoso, não há dúvida, mas parece ser o caminho mais acertado no momento.

Deve-se considerar, por fim, que existe uma suposta e falsa autonomia. Isso acontece no entendimento de Lück (2000) se há transferência apenas de responsabilidades dos órgãos centrais para a escola e diversidade sem unidade no sistema de ensino. Quando são realizadas eleições de gestores escolares sem comprometimento coletivo da comunidade escolar, construção de um projeto pedagógico fantasioso ou ainda, aligeiramento, diluição e enfraquecimento das responsabilidades e papel do Estado na educação, em vez de sua redefinição e fortalecimento, tem-se configurado um quadro de não autonomia.

A gestão municipal apresenta, hoje, um caráter difuso, gerador de uma fragmentação de poder, mas, onde os políticos locais têm espaço próprio para desempenhar suas capacidades como gestores (LUBAMBO, 2006). Paradoxalmente, a maioria dos municípios do Nordeste brasileiro, por exemplo, permanece fortemente dependente dos governos federal e estadual, além de exibirem, em sua maior parte, *déficit* orçamentário seguido de incapacidade de investimento.

Concorda-se aqui que autonomia somente existe na proporção em que acontece nas relações sociais, e por este caminho é construída. A escola é muito mais autônoma do que se imagina e, desse modo, pode fazer a diferença em seu contexto local, mas precisa aprender o caminho. Essa é uma responsabilidade da sociedade, mas quem precisa dar o primeiro passo são os agentes educacionais que nela atuam. Esperar por uma autorização externa é um mito.

2.2.1 Implicações da Gestão Democrática

A partir da compreensão de elementos constitutivos da gestão municipal da educação, compreende-se seu desafio em produzir uma realidade que ratifique o compromisso com a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e a construção humana do mundo, tendo em vista tratar-se de princípios norteadores das decisões administrativas e pedagógicas das SME.

A legislação educacional brasileira apregoa que o tipo de gestão a ser adotado é o democrático, como um princípio a ser vivido no cotidiano e condição prévia para a existência da própria educação escolar. Isso se faz ver com maior clareza quando se observa a maneira como esta se encontra organizada e estruturada.

Considerada como uma inovação da CF, a idéia de gestão democrática toca profundamente a maneira como a educação escolar se relaciona com pais, docentes, estudantes, funcionários, enfim, com a própria sociedade. Se for olhado com cuidado tal princípio evidenciará o esgotamento de um modelo, baseado em regras pensadas de fora para dentro do espaço escolar, onde poucos decidem e muitos têm a tarefa de executar.

Sobre gestão democrática Cury (1997, p. 201) afirma que,

Sendo a transmissão de conhecimento um serviço público, o princípio associa este serviço à democracia. Isto quer dizer que está implicada uma noção de participação na *gestio rei publicae*. Lembrando-se que o termo gestão vem de *gestio*, que por sua vez, vem de *genere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re) duplica o seu caráter público (re/pública).

Concorda-se que assumir a gestão democrática é acolher a realidade da participação, é poder inteirar-se e opinar sobre as questões da instituição onde se trabalha, estuda ou tem os filhos. É um sentimento de pertencimento que provoca diferença. Sander (2002) afirma que se percebe um novo desenho organizacional de forma a facilitar uma gestão escolar mais horizontal, mais participativa, mais democrática.

Compreender, contudo a proposta de uma gestão democrática no âmbito da educação não é algo simples. Isto porque, a educação escolar está inserida num cenário mais amplo que

é a própria sociedade com toda a sua complexidade. Nesse sentido, se no cotidiano não se vivencia plenamente a democracia, no contexto educacional esse conceito ainda inspirará cuidados e um caminho longo a ser percorrido.

Sabe-se também que durante muitos anos o modelo econômico-social adotado no país foi contribuindo para uma acomodação, e aceitação desse como sendo o modelo perfeito, sem se dar conta de que as pessoas tornaram-se repetidoras de processos usuais, abriram mão de sua autonomia e o pior de tudo, passaram a não se sentir sociedade. Foram deixando que os governos tomassem conta de tudo, inclusive da educação como se esta não lhes pertencesse.

Na crítica de Mendonça (2006) e concorda-se com ele, o governante ainda dita à sociedade sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante dono do governo, algo parecido com a autocracia.

No momento em que as bases foram questionadas e se conseguiu, ainda que por decreto, mudar o sentido das coisas, não se sabe bem para onde ir. Por isso, quando se pensa em gestão da educação, e esta democrática, está se sugerindo uma alteração radical no modelo de administração até então vivido e aceito.

Sai-se de um modelo estático para um modelo dinâmico. Sobre isso, Senge (2006) afirma que quando as pessoas numa organização concentram-se apenas em sua função não se sentem responsáveis pelos resultados. Contudo, quando essas mesmas pessoas confiam umas nas outras e desenvolvem aspirações compartilhadas, sua ação é diferenciada.

Propõe-se, desse modo, uma mudança nas relações de poder, e na própria organização do trabalho pedagógico, e a realidade passa a ser compreendida como algo global, uma rede de fatos, circunstâncias, situações e relações interligadas, interdependentes, dinâmicas, portanto. O ambiente social e o comportamento humano também são concebidos como dinâmicos e, por isso, imprevisíveis, podendo ser coordenados e orientados, mas não plenamente controlados.

As contradições e os conflitos, vistos anteriormente como problema e disfunção, passam a ser vistos como elementos naturais dos processos onde há pessoas e como possibilidade de crescimento e de transformação. Percebe-se, nesse contexto, que cada realidade é uma. As boas experiências são vistas como referências e não como modelos prontos e acabados.

Mendonça (2006) salienta que a educação brasileira experimentou uma democratização tardia e foi se desenvolvendo administrada por um Estado tutelador superior ao povo. Inicialmente foi compreendida como direito universal ao acesso e, posteriormente,

como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

Nesse cenário, se tornou necessária a criação de processos que visam ao fortalecimento da relação entre escola e sociedade, através da articulação da escola com a família e comunidade. “Um compromisso de quem toma decisões – a gestão –, de quem tem consciência do coletivo – democrática –, de quem tem a responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.” (FERREIRA, 2006, p. 8). Em outras palavras, não basta a gestão da educação ser anunciada como democrática, se não tiver claros os mecanismos que assegurarão seu caráter democrático.

O exercício de uma gestão da educação democrática está apenas no início, convivendo paralelamente com fazeres não tão democráticos e com a ansiedade em ver uma mudança significativa no olhar da sociedade e também na postura governamental sobre a educação escolar.

Nogueira (2002) afirma que esta parece ser uma época de paradoxos e poucas certezas. Se tudo está difícil no campo da escola e da educação, pontua o autor, é quase impossível visualizar saídas que não passem pela edificação de um consistente sistema educacional e pela reinvenção da escola. E um dos caminhos é, certamente, o da práxis efetiva de uma gestão democrática.

Gestão democrática é processo, porque não é acabado, é sustentado no diálogo, e na alteridade, tendo como base o fazer coletivo e participativo de diferentes agentes educacionais: professores, pais, diretores, secretários de educação e, também, coordenadores pedagógicos. O pressuposto dessa gestão é que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva. Assim, as SME e as escolas com todos os seus agentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para os quais não dispõem mais de modelos e sim de concepções (LÜCK, 2000, 2006).

Há dificuldades para se fazer ver a gestão democrática em funcionamento. Deve-se destacar que a gestão democrática só terá sentido se o processo educacional e o espaço escolar, possibilitarem o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que *todos* possam participar de modo efetivo e consciente da construção do tecido da sociedade com qualidade de vida e desenvolvendo condições verdadeiras para o exercício da cidadania.

O exercício de regras democráticas de jogo é importante também porque não se adquire o hábito com facilidade. Democracia dá muito trabalho. Onde todo mundo quer opinar, comparecer, decidir junto, o que mais acontece é uma dificuldade enorme de gerir a balbúrdia. As discussões tornam-se intermináveis e incontroláveis. Facilmente emerge o cansaço e a decepção, até mesmo o reconhecimento afoito de que a democracia não leva a nada. Em certos casos, pode até surgir a insinuação de que em termos autoritários as coisas andavam melhor, porque se decidia rápido, ou tudo já estava decidido. (DEMO, 1996, p. 72-73).

Dentre as dificuldades mencionadas pode-se destacar, em primeiro lugar, a pouca vontade política de que a democracia plena se instale. São diferentes e antagônicos interesses econômicos, político-partidários e sociais. Há também resistência à socialização do poder. Sobre isso, Demo (1996) lembra que a democracia visa a convivência crítica e criativa com o poder.

Por vezes vê-se a redistribuição de renda, mas é raro ver o compartilhamento de poder. Em terceiro lugar, cultura democrática, aqui compreendida como a marca característica de uma organização (DEMO, 1996), ainda pouco consolidada nos diversos segmentos da sociedade. Por tudo isso deve existir um esforço planejado para que a educação escolar plante e colha os resultados da gestão democrática.

Se as políticas educacionais por si só não garantem a implementação de práticas democráticas nas escolas, elas são a condição de possibilidade de sua existência. Assim, só com base em políticas de descentralização que busquem a construção de uma gestão democrática, que contribua na formação cidadã da comunidade escolar a gestão escolar poderá efetivamente concorrer para a transformação da educação e da sociedade. (MARQUES, 2006).

Assume-se neste estudo, portanto, a gestão democrática como um princípio e uma ação norteadora possível de ser vivenciada pelos educadores lotados nas SME e nas escolas, assim como o ganho advindo desse posicionamento político e pedagógico como resultado de um processo de aprendizagem permanente.

2.2.2 Participativa

É quase inevitável tratar de gestão democrática sem considerar a participação como um processo inerente à mesma. Isso revela, segundo Lück (2006), o reconhecimento da importância de se compreender melhor os processos participativos e as condições para que sejam mais efetivos, superando-se, de um lado, a omissão à participação, manifestada pela desresponsabilização pela ação conjunta da escola e, de outro, a participação pela participação, caracterizada pela atuação sem sentido comum e orientação para resultados educacionais.

Participação tem sido uma palavra-chave nos discursos político, normativo e pedagógico. Pode-se afirmar, inclusive, que participação é um conceito que evoluiu ao longo do tempo, é um princípio devidamente normatizado, mas que precisa ser permanentemente conquistado se há o desejo de assegurá-lo. Demo (1996) coerentemente lembra que participação é processo, algo que está em movimento, constantemente se fazendo. Desse modo, não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa começa a regredir.

Ferreira (1998, p. 109) afirma que “a participação é um processo de democratização emancipatória na conquista incessante de novos espaços e de novas formas de cidadania individual e coletiva.” Desse modo, faz-se necessário esclarecer que a participação não significa automaticamente uma transformação em favor do bem-comum, sendo possível que a participação se dê no sentido de conservação de privilégios nada voltados ao interesse coletivo.

Nesse sentido, cada pessoa tem um poder de influência sobre o contexto do qual faz parte, exercendo-o, independente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Essa falta de consciência, no entanto, não a exime da responsabilidade das conseqüências para a organização e para as pessoas que dela fazem parte (LÜCK, 2006).

A compreensão de participação carece ir além do ‘ser parte’ ou ‘tomar parte’ porque qualquer sujeito que pertença a uma organização, seja ela educativa ou não, ‘faz parte’ da mesma por ser membro e nela desenvolver suas atividades cotidianas (LIMA, L., 2003). Trata-se de uma participação imposta. Nesse sentido, pensar em participação, como um direito e um instrumento de realização da democracia, exige que os diferentes agentes educacionais compreendam-na profundamente e estejam dispostos a correr os riscos que a participação desencadeia e o trabalho que a mesma demanda.

No contexto da educação escolar, a participação assim como a gestão democrática podem ser vistas através da criação de estruturas e mecanismos devidamente organizados, como resultado de uma oposição a um regime autoritário. Para ser consolidada é preciso ser resultado de um projeto político democrático. Através da participação é possível às pessoas controlarem seu próprio trabalho, assumirem-se autores sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados, o que implica em mudança de perspectiva, forte disciplinamento e muita vontade de aprender (LÜCK, 2006).

No plano da ação organizacional, Lima L. (2003) propõe quatro critérios de classificação da participação. São eles: *democraticidade*, *regulamentação*, *envolvimento e orientação*. *Democraticidade* diz respeito à forma de limitar certos tipos de poder e de se

superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos organizacionais. Tem relação com o acesso e a capacidade do agente influenciar a decisão, de decidir e de assumir formas de intervenção direta ou indiretamente.

Na participação direta não há necessidade de mediação ou mesmo a representação de interesses, ao contrário da participação indireta onde existe a mediação e representantes designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios.

O critério da *regulamentação* pode ser visto nas organizações formais. Trata-se de uma forma de organizar a participação através de regras que podem ser formais, não-formais e informais. Na participação formal há um corpo de regras formais legais relativamente estáveis, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e registrado através de um documento que tem força legal ou hierárquica. É uma participação legal.

A participação não-formal apontada por Lima L. (2003) toma como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, permitindo desenvolvimentos e adaptações não previstos formalmente ou até relativamente contraditórios com as orientações estabelecidas. Representará sempre uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais.

A participação informal é realizada por referências a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos. Trata-se de uma participação que acrescenta sempre algo à participação formal e à participação não-formal.

O *envolvimento* diz respeito às

[...] atitudes e o empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções. (LIMA, L., 2003, p. 76).

Sabe-se que a participação traz em si, em alguma medida, algum tipo de envolvimento com maior ou menor grau de comprometimento militante. Desse modo, o envolvimento pode se dar de forma ativa, reservada ou passiva.

A *participação ativa* como o próprio nome evidencia, caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento e se traduz na capacidade de mobilização para a ação. Não despreza as garantias formais e procura conquistar outras. Na participação reservada, vê-se uma atividade menos voluntária e mais expectadora, numa tentativa de não correr riscos desnecessários comprometendo, quem sabe, o futuro.

A *participação passiva* está diretamente relacionada à apatia. Percebe-se o desinteresse, o absentéismo, mas não há rompimento frontal com a idéia de participação. É uma estratégia de não envolvimento ou de envolvimento mínimo, sem expressão na ação.

Nesse caso, o agente deixa evidente sua descrença nas possibilidades de influenciar as decisões ou ainda não está disposto a pagar o preço que o envolvimento requer.

Toda e qualquer organização possui objetivos sejam eles formais, complementares, alternativos ou antagônicos. Nesse caso os agentes se *orientam* por uma participação convergente ou divergente. A participação convergente é orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização, enquanto a participação divergente orienta-se em sentidos diversos ou contrários aos objetivos formais apontados.

O quadro conceitual proposto por Lima L. (2003) permite compreender que não se trata apenas de decretar ou normatizar a participação no contexto da gestão de uma organização como é o caso das SME e das escolas. Neste estudo, assume-se a pertinência de haver elevado envolvimento dos agentes que lidam com a dimensão pedagógica da educação como é a situação dos CP e professores como resultado do compartilhamento de metas e responsabilidades.

Em seu estudo sobre participação Lück (2006) apresenta cinco formas de participação, assemelhando-se em alguns momentos aos critérios apresentados por Lima L. (2003): participação como *presença*, *expressão verbal* e *discussão*, *tomada de decisão* e como *engajamento*.

A participação com sentido de *presença* talvez seja a principal e maior compreensão que se tem no cotidiano. Tal situação pode acontecer por obrigatoriedade, por eventualidade ou mesmo por necessidade e não por intenção ou vontade própria. Nesses casos as pessoas comumente adotam uma atuação passiva e não agem conscientemente para construir a realidade da qual fazem parte. Contudo, como citado anteriormente, sua passividade e inércia resultam em conseqüências, normalmente negativas, oportunizando assim uma falsa e inadequada compreensão do que seja a participação.

A participação também pode ser entendida como sinônimo de *expressão verbal* e *discussão de idéias*. Isto se dá na medida em que a liberdade de expressão é utilizada através de falas, debate, emissão de opiniões e pontos de vista. Essa forma de compreendê-la cai no risco do discurso demagógico, por se saber antecipadamente que as decisões já foram tomadas. Trata-se, portanto, de uma participação limitada que promove pouco ou nenhum avanço para o que realmente importa.

Lück (2006) também aponta como uma forma de participação aquela, resultado da representação. É verdade que essa pode ser uma possibilidade de participação, principalmente em grupos grandes. Ainda assim, como as demais formas apresentadas até então, pode ser um arremedo de participação, e uma falsa democracia, porque se pode conceber essa delegação

como uma autorização para desresponsabilizar-se pelo apoio e acompanhamento das ações daquele representante.

A penúltima forma de participação apresentada refere-se à participação como *tomada de decisão*. Se for verdade que participar implica compartilhar poder, participar implica “compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.” (LÜCK, 2006, p. 44).

Deve-se levar em conta que tomar decisões não se circunscreve apenas a questões operacionais, ao quê fazer. Deve considerar antecipadamente a compreensão do todo e o impacto das decisões sobre os processos educacionais. Nesse contexto, faz-se necessário ter uma atitude de transparência, abertura e flexibilidade, aspectos fundamentais à gestão democrática.

Por fim, tem-se a participação como *engajamento*. Este representa o nível mais pleno de participação, pois envolve o estar presente, o oferecer idéias e opiniões, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões com base em análises compartilhadas e o envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. “Participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle.” (LÜCK, 2006, p. 47).

A participação está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Sempre haverá céticos em relação ao valor e ao potencial da participação. Contudo, em que pese o ceticismo ou as críticas, concorda-se aqui que a participação oportuniza melhor compreensão do caminho a ser trilhado no cotidiano e instrumentaliza os sujeitos do processo educativo no sentido da tomada de decisões de modo transparente e sério.

Num contexto de rupturas e descontinuidades político-administrativas e pedagógicas o exercício da participação fica ameaçado. Afinal, podem os agentes educacionais perguntar: por que e para que participar quando há intenções unilaterais? Um requisito para que essa situação mude é conceber o público também como seu e não apenas do outro. Tavares (2003) questiona o conceito de público, alertando para o fato de que ultimamente o termo tem sido visto controversamente por uma tendência de mudar o público de lugar, numa tentativa de aumentar a responsabilidade da sociedade e minimizar a dos órgãos governamentais representados pelo poder público através de suas instâncias federativas como união, estados e municípios.

Assume-se aqui a necessidade e o lugar oportuno que ocupa a participação no contexto da gestão democrática no exercício da educação municipal. Desse modo, compreende-se que é preciso coragem e entendimento que se transforma em ação para assumir-se como partícipe de uma gestão que faça a diferença. O país convive com marcas de desigualdades em muitas áreas, mas principalmente no contexto social e econômico. Assim, SME e escolas têm a responsabilidade de rever seus processos e produtos cotidianos.

2.2.3 Secretarias Municipais de Educação: Espaço e Agentes

Afirma-se nesta investigação que a gestão da educação não está restrita ao espaço escolar. Nesse contexto encontram-se os órgãos centrais como é a situação das SME, das quais, na condução dos processos educacionais, exige-se conhecimento sobre a organização da educação nacional e municipal, compreensão de sua complexa tarefa, natureza e finalidades e, sobretudo, a clareza sobre a quem está prestando seus serviços.

Cada esfera da federação brasileira possui incumbências, área de atuação e, portanto possibilidades e restrições no que se refere à educação escolar. Uma dessas incumbências é apresentada no artigo 211 da CF e no artigo 11 da LDBEN definindo que os municípios deverão oferecer educação infantil e, prioritariamente, ensino fundamental à população local.

A prestação desse serviço, orientada pela legislação educacional, provoca uma discussão sobre o comportamento do município no sentido de poder integrar-se ao sistema estadual de ensino ou criar e organizar seu próprio sistema. Um questionador dessa temática tem sido Saviani (1999), o qual se posiciona afirmando que sistema de ensino significa uma ordenação articulada dos vários elementos, necessários à consecução dos objetivos educacionais, preconizados para a população à qual se destina. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) corroboram com esse pensamento afirmando que sistema é um conjunto de elementos, de unidades relacionadas, que são coordenadas entre si e constitui um todo.

Desse modo, ao o município propor a implantação de seu sistema de ensino os elementos materiais (conjunto das instituições de ensino) e ideais (conjunto das leis e normas que regem as instituições educacionais) passam a formar uma unidade e isso não é simples de acontecer concretamente.

Saviani (1999) lembra que a CF prescreve no art. 22, inciso XXIV, que compete *privativamente* à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; que compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar *concorrentemente* sobre educação, cultura, ensino e desporto (art. 24, inciso IX); e que é competência comum da União, dos estados, do

Distrito Federal e dos municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V).

Nesse sentido, afirma esse autor, a CF não estendeu aos municípios a competência para legislar em matéria de educação. Portanto, não tendo autonomia para baixar normas próprias sobre educação ou ensino, os municípios estariam constitucionalmente impedidos de instituir sistemas próprios, isto é, municipais, de educação ou de ensino.

No entanto, o texto constitucional deixa margem, no art. 211, para que se possa falar em sistemas de ensino dos municípios quando estabelece que "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino". Nesse trecho, menciona Saviani (1999), a CF não faz referência aos entes da federação de forma respectiva, mas utiliza a expressão "seus" que pode significar tanto "de cada um" como "deles", isto é, os sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios.

O próprio termo *sistema* é utilizado em educação de forma equivocada assumindo, pois, diferentes significados. Ao que tudo indica, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino. Conseqüentemente, não haveria lugar para a instituição de sistemas municipais de ensino. As escolas municipais integrariam, via de regra, os sistemas estaduais de ensino subordinando-se, pois, às normas estabelecidas pelos respectivos estados.

Como, então, é possível ao município instituir seu próprio sistema? A CF afirma no art. 211 e nos incisos I e II do art. 30, respectivamente, que os municípios têm competência para "legislar sobre assuntos de interesse local" e "suplementar a legislação federal e a estadual no que couber". Assim, o inciso III do artigo 11 da LDBEN estipula que cabe aos municípios "baixar normas complementares para o seu sistema de ensino". Assim, afirma Saviani (1999), já não pairam dúvidas, à luz do texto da LDBEN, quanto à competência legal dos municípios para instituir os respectivos sistemas de ensino.

Saviani (1987 apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003) aponta quatro dificuldades que o Brasil precisa enfrentar no sentido de possuir um sistema nacional de educação. Em primeiro lugar a estrutura da sociedade em classes dificulta uma práxis intencional coletiva. Em segundo lugar, existem diferentes grupos em conflito, os quais criam obstáculos à definição de objetivos.

A terceira explicação é que no país há uma importação da cultura de outros países, sem levar em conta as peculiaridades da sociedade brasileira. Por fim, afirma que inexistem

suficiência teórica dos educadores, tendo em vista que essa insuficiência comprometeria o verdadeiro espírito crítico, deixando o país à mercê de modismos pedagógicos.

Nesse aspecto, se o país apresenta tantos impedimentos para implantar um sistema nacional de educação poderiam os municípios concretizar os seus sistemas? Seria uma tarefa mais fácil para eles? Em que isso mudaria sua configuração de gestão? Sarmento (2005) pontua que na área educacional a descentralização e a autonomia foram defendidas pelos educadores nos anos 1980 como contraposição ao autoritarismo, sendo consideradas de relevante significado à constituição de um sistema nacional de educação público, gratuito e de qualidade para todos, defendido como direito do cidadão e dever do Estado, abrindo possibilidades de democratização e mobilidade social.

Entende-se aqui que quando o município institui seu sistema de educação próprio assume sua autonomia em relação à política educacional local. Isso requer uma decisão pautada em lei, devendo ser interesse do executivo, aprovada pelo legislativo e contar com a participação de setores das comunidades nos conselhos municipais de educação, parte integrante do sistema (SARMENTO, 2005).

Dantas, Anunciação e Jesus (2005) reiteram a visão acima afirmando que a definição de um sistema municipal de ensino se concretiza a partir da sua capacidade normativa, que pode ser exercida de várias formas: através de leis municipais ou decretos do Prefeito, por meio de Portarias da Secretaria Municipal de Educação ou órgão equivalente, ou ainda, através de Pareceres e Resoluções ou deliberações do Conselho Municipal de Educação.

Um receio apontado pela literatura reside no fato de se regionalizar o ensino, tornando a realidade nacional multifacetada; a preocupação dos gestores é grande com a questão financeira, temendo problemas com o repasse de recursos, inviabilizando as ações para a implementação da política educacional.

Sarmento (2005) analisou essa realidade em 09 (nove) municípios do estado de Minas Gerais que conseguiram implantar o sistema municipal, considerando, que como conseqüência, se tornou possível estruturar melhor a rede escolar municipal, contribuindo para a solução dos principais problemas na área da educação. Os valores e a cultura locais foram fortalecidos, permitindo a adequação do ensino à realidade da região.

Em relação à cooperação entre os entes federativos, a maioria considerou que ela tornou-se possível exigindo maior entrosamento entre as autoridades responsáveis. As principais dificuldades encontradas decorreram da falta de informações sobre sua estrutura, organização e funcionamento. Em alguns casos, dificuldades financeiras comprometeram a ampliação de equipes e serviços na administração do sistema e acompanhamento das escolas

(SARMENTO, 2005). Concorde-se aqui com Lubambo (2006) quando afirma que as relações intergovernamentais, que são decisivas para o desempenho da gestão, definem-se *reciprocamente* entre os níveis de governo envolvidos.

Assim, independente da institucionalização ou não do sistema municipal de ensino, cada município precisa organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrar-se às políticas e planos educacionais da União e estados, exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, além de, como citado anteriormente, oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, oferecendo, prioritariamente, o ensino fundamental.

Nesse contexto, o órgão administrativo responsável pela gestão da educação escolar no município é a SME ou órgão equivalente. Dentre outras coisas, espera-se da SME maturidade organizacional, o que inclui: a) gestão adequada dos recursos financeiros e orçamento da educação; b) gestão dos recursos materiais e humanos; e c) gestão pedagógica, o que demanda tempo e esforço continuado.

Gerir os *recursos financeiros e orçamento da educação* no município significa aplicá-los correta e adequadamente para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, do salário-educação e de outras fontes de financiamento. A isso, soma-se a responsabilidade pela execução do orçamento de modo que metas e prazos sejam atendidos e a rede municipal funcione satisfatória e regularmente.

A gestão dos *recursos materiais* também ocupa lugar importante nesse cenário, considerando a necessidade de atendimento às exigências do processo educacional anteriormente definida no planejamento educacional do município e no plano de desenvolvimento de cada escola sem que haja desperdícios ou carência.

A gestão dos *recursos humanos* refere-se à valorização dos agentes educacionais que lidam com a educação. Aqui se encontram, entre outros, os desafios de: concluir o processo de formação de leigos no ensino fundamental, criar oportunidades ou dar continuidade à formação dos profissionais de educação em nível superior, criar ou implementar o plano de carreira do magistério municipal e manter programas permanentes de desenvolvimento profissional numa atitude de formação continuada e em serviço.

Em cada uma dessas áreas de responsabilidade da SME, o secretário municipal é o principal gestor. Entretanto, se sua gestão se pautar pelo modelo democrático-participativo, agentes da equipe de suporte pedagógico como os coordenadores pedagógicos e diretores escolares serão envolvidos nos processos de planejamento, execução e avaliação,

possibilitando não apenas maior visibilidade dos processos decisórios como os comprometendo no exercício com o público.

Além desses aspectos, cada SME deve atuar como *articuladora política e pedagógica* junto aos demais órgãos da administração pública municipal, diretores, professores, funcionários das unidades escolares, pais e estudantes dos níveis da educação básica.

A Secretaria de Educação seja estadual ou municipal, tem mais do que nunca, papel decisivo na condução dos esforços para a conquista de mudanças significativas no atual quadro educacional brasileiro. Se as ações desenvolvidas pelas secretarias têm sido, historicamente, distanciadas do seu foco principal – a escola, a sala de aula, o aluno –, as condições atuais, relativas quer às novas demandas socioeconômicas e culturais do mundo contemporâneo, que às novas políticas públicas nacionais para a educação, exigem nova postura da administração pública – redirecionar suas ações, abandonando a ênfase burocrática e de controle, para orientar e apoiar as escolas e oferecer-lhes as condições necessárias para que possam alcançar seu objetivo fundamental de oferecer ensino de boa qualidade. (PORTELA; ATTA, 2001a, p. 122).

Diante de tantas responsabilidades que se apresentam torna-se imprescindível à SME planejar cuidadosamente suas ações com vistas à consolidação de um padrão de gestão que “tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.” (BRASIL, 2001 apud DANTAS; ANUNCIAÇÃO, JESUS, 2005, p. 55). Nesse contexto, a SME e os que nela atuam são convocados a desenvolver sua visão em uma tríplice dimensão: *a) dimensão política; b) dimensão administrativa; e c) dimensão pedagógica.*

A *dimensão política* relaciona-se ao conhecimento necessário sobre o que se refere à cidade, ao que é urbano, civil, público e social, de modo que haja compreensão do todo no que se refere aos problemas existentes e às possibilidades de sua superação (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, v.2, 1997). Nessa dimensão são definidas as políticas públicas prioritárias da gestão em colaboração com demais órgãos da administração municipal e outras instâncias governamentais, de modo que sejam realizados o planejamento educacional, inclusive do orçamento, a organização das informações, o desenvolvimento e a gestão escolar, sua articulação e avaliação.

É tarefa do secretário municipal da educação como gestor político da secretaria delegar aos seus assessores, técnicos e outros membros da equipe a competência para coordenar as principais funções a serem desenvolvidas. Dantas, Anunciação e Jesus (2005) apontam de modo genérico seis responsabilidades como pode ser observado na ilustração 1.

Representação e articulação institucional:

- interna (com o prefeito, a Câmara de Vereadores e com os Conselhos que existam no município, com sindicatos, associações de pais e de bairros);
- externa (estado e a união).

Coordenação: está relacionada ao processo de comunicação e de tomada de decisões.

Planejamento: concretiza-se através do PME.

Avaliação educacional: prática que irá oferecer subsídios para o avanço da educação municipal.

Programação e execução orçamentárias: está relacionada ao acompanhamento da arrecadação de impostos municipais e das transferências constitucionais de impostos e outros recursos repassados à prefeitura; ao controle da aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, à articulação com outros órgãos da administração pública, assegurando o uso correto dos recursos vinculados ao ensino.

Produção, organização e difusão de informações e estatísticas educacionais: questão relacionada diretamente à visibilidade com o que é público.

Ilustração 1: Quadro de Responsabilidades da SME na dimensão política

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta tese de doutorado a partir de Dantas, Anunciação e Jesus (2005), 2006.

A *representação e articulação institucional* é um grande desafio e diz respeito à relação da SME com diferentes representações políticas e sociais de instituições governamentais ou não, no âmbito local, estadual e nacional. No âmbito local essa articulação acontecerá internamente com o prefeito, a câmara de vereadores e com os conselhos que existam no município. É desejável também que haja articulação com sindicatos, associações de pais e de bairros. Na perspectiva externa, a SME estará lidando com o seu Estado e a União, procurando fortalecer o regime de colaboração assegurado pela legislação educacional, contribuindo positivamente para o desenvolvimento educacional do município.

A função de *coordenação* também é um ponto bastante significativo quando se pensa na dimensão política na SME porque está relacionada ao processo de comunicação e de tomada de decisões. Mais uma vez caberá ao secretário de educação, como gestor principal, operacionalizar processos coletivos de discussão e decisão sem se afastar dos objetivos e atribuições da SME, zelando pela integração de tarefas e assegurando a coerência das ações municipais. Cada servidor precisará conhecer seu trabalho particular e o trabalho geral desenvolvido pelas outras áreas dentro da SME.

O *planejamento*, para execução e acompanhamento das ações desenvolvidas pela SME, é um procedimento necessário apesar de ser pouco valorizado por alguns setores, tendo em vista a urgência de melhorias na área educacional. Ao planejar suas ações, a SME deverá levar em conta, também, a disponibilidade orçamentária do município. Planejar implica em

visão do todo e das partes, por isso faz-se necessário conhecer bem o contexto educacional e suas carências, assim como suas potencialidades. No planejamento deve-se considerar não apenas a realidade e seu entorno como ter em mente o uso dos meios a partir de suas possibilidades, disponibilidade e viabilidade.

O planejamento educacional é concretizado através do plano municipal de educação (PME). Nele existe a proposta educacional do município contemplando ações voltadas para a construção das propostas pedagógicas das unidades escolares com previsão dos recursos financeiros necessários. É preciso, nesse caso, considerar as orientações do plano nacional de educação (PNE) e a realidade local, visto ser este um marco para todas as ações a serem realizadas pela SME e escolas.

A *avaliação educacional* tem sido assumida, tradicionalmente, como a prática da inspeção, verificando o cumprimento ou não do que foi proposto pelo órgão central. Propõe-se aqui que o sentido da avaliação supere esse fazer anterior e se constitua uma prática que irá oferecer subsídios para o avanço da educação municipal. Atualmente, cada município pode contar com agências de avaliação que auxiliarão na execução, discussão e utilização dos resultados educacionais.

Programação e execução orçamentárias estão relacionadas ao acompanhamento da arrecadação de impostos municipais e das transferências constitucionais de impostos e outros recursos repassados à prefeitura. Diz respeito também ao controle da aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, à articulação com outros órgãos da administração pública, assegurando o uso correto dos recursos vinculados ao ensino.

Sobre isso, vale lembrar que no dia 06 de dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional n. 53 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEB tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação atendendo não só o ensino fundamental [6/7 a 14 anos], como também a educação infantil [0 a 5/6 anos], o ensino médio [15 a 17 anos] e a educação de jovens e adultos, esta destinada àqueles que ainda não têm escolarização adequada.

O FUNDEB terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação, que se dará de forma gradual em três anos, quando então estará plenamente implantado, com 20% das receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios (cerca de R\$ 51 bilhões) e

de uma parcela de complementação da União (cerca de R\$ 5,0 bilhões). O universo de beneficiários do FUNDEB, segundo o MEC, é da ordem de 48 milhões de alunos da educação básica.

Considerar os aspectos legais de aplicação dos recursos financeiros com a responsabilidade e a seriedade, que são esperadas de um órgão público é tarefa da SME. Os agentes responsáveis por tais serviços devem realizar atividades auxiliares com a finalidade de facilitar o trabalho das equipes de suporte pedagógico e das próprias escolas. É preciso salientar que a escola não é um apêndice da SME (PORTELA; ATTA, 2003; SARI, 2001).

Produzir, organizar e difundir informações e estatísticas educacionais atualizadas é ao mesmo tempo uma incumbência e um desafio para as SME. Diz respeito a uma ação comprometida com a visibilidade da gestão e com o sentido do aperfeiçoamento do planejamento e enfrentamento dos entraves. É verdade que os resultados nem sempre são animadores e em se tratando da política partidária no Brasil é por vezes temerária. Todavia, maquiagem resultados ou não estar disposto a confrontá-los retarda o avanço da educação municipal. Para que os processos de produção, organização e difusão aconteçam adequadamente é importante contar com equipes capacitadas e sistemas informatizados.

A segunda dimensão a ser apresentada é a *dimensão administrativo-financeira*. Esta dimensão respalda técnica e gerencialmente as ações desenvolvidas pela área pedagógica em consonância com a dimensão política. Esse apoio deve ser exercido nas áreas de pessoal, finanças, material e patrimônio, registros escolares e serviços gerais. Requer, portanto, organização da SME. As responsabilidades da SME nessa área podem ser visualizadas na ilustração 2.

Vida funcional dos servidores: estabelece diretrizes e organiza os procedimentos relativos ao quadro de pessoal da SME; acompanha a vida funcional dos servidores no que se refere aos direitos e deveres.

Execução financeira: articula despesas, efetua pagamentos, faz prestação de contas.

Gestão de material e patrimônio: cuidar da qualidade e durabilidade do que será adquirido, oportunizando processos de conservação do bem público.

Ilustração 2: Quadro de Responsabilidades da SME na dimensão administrativo-financeira

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta tese de doutorado a partir de Dantas, Anunciação e Jesus (2005), 2006.

O caráter burocrático dessa dimensão não deve ser impedimento para o bom desenvolvimento da dimensão pedagógica. Desse modo, a SME deverá estar em articulação

com a secretaria de administração, a secretaria de finanças e outros setores da administração pública municipal que contribuam para o seu bom funcionamento.

Nesse sentido a SME necessita *estabelecer diretrizes e organizar* os procedimentos relativos ao seu quadro de pessoal, acompanhando a vida funcional dos servidores no que se refere aos direitos e deveres. É necessário, contudo que atue sem se distanciar de princípios democráticos. Deve também se responsabilizar pela *execução financeira* que deverá ser considerada como um todo, articulando as questões centrais com as específicas da escola em relação às diretrizes gerais e aos procedimentos para realizar despesas, efetuar pagamentos, fazer prestação de contas, etc. A SME precisa ficar atenta às normas públicas estabelecidas pelas diferentes legislações.

A *gestão de material e patrimônio* também faz parte da dimensão administrativo-financeira. Tal função deve ser definida a partir das necessidades reais que os diferentes espaços têm. Nesse aspecto, além das normas legais a SME precisa se responsabilizar pela qualidade e durabilidade do que será adquirido, oportunizando processos de conservação do bem público. Cabe ressaltar ainda a importância de ter pessoas responsáveis pelo desenvolvimento das diferentes funções, possibilitando o bom atendimento aos cidadãos.

A última e mais significativa *dimensão é a pedagógica*, objeto especial deste estudo. As responsabilidades ligadas a essa dimensão podem ser visualizadas na ilustração 3.

Acompanhar e assessorar as escolas: atuação da coordenação pedagógica a partir da construção do PP das escolas.

Apoio da SME aos aspectos administrativos e financeiros das escolas: suporte aos profissionais da escola no uso de repasses feitos pelo MEC e da prefeitura na prestação de contas das despesas realizadas.

Desenvolvimento da gestão escolar: desenvolvimento de diferentes formas de participação dos pais e da comunidade através dos conselhos escolares, grêmios estudantis, escolha de diretores e formação continuada aos mesmos.

Coordenação da educação do campo: atenção às escolas rurais para que os conteúdos e metodologias atendam às necessidades e interesses de sua população, organização e garantia da oferta de transporte escolar.

Realização de matrículas e organização de registros escolares: realização da matrícula dos alunos, controle dos registros escolares, preenchimento e conservação adequados dos diários de classe, registro dos resultados de rendimento escolar, expedição de documentos diversos.

Coordenação de programas de assistência ao educando: desenvolvimento de programas de transporte, alimentação, saúde e material didático escolar no âmbito local.

Ilustração 3: Quadro de Responsabilidades da SME na dimensão pedagógica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta tese de doutorado a partir de Dantas, Anunciação e Jesus (2005), 2006.

Nesta, espera-se a superação da noção de que à SME compete determinar o que será realizado pelas escolas no que se refere ao currículo e à proposta pedagógica. Dessa maneira,

[...] a dimensão pedagógica, como dimensão específica da escola, deve ser considerada a dimensão central a ser desenvolvida, com o apoio das demais. Os aspectos administrativos e financeiros devem estar a serviço da prática pedagógica, que não se limita às salas de aula, estando presente em todos os espaços da escola e da comunidade à qual ela pertence. (PORTELA; ATTA, 2003, p. 15).

Quando se pensa em dimensão pedagógica o olhar se volta automaticamente para as equipes de suporte pedagógico ou equipes pedagógicas constituídas pelos coordenadores pedagógicos. Entretanto, ao verificar mais atentamente as responsabilidades dessa dimensão constatar-se-á que tais ações se circunscrevem aos diferentes agentes dentro da SME.

Acompanhar e assessorar as escolas é responsabilidade precípua da coordenação pedagógica. O bom e adequado trabalho desse segmento contribuirá para autonomia da escola, compreendida como um princípio construído de maneira processual e por meio de esforços coletivos. Nesse acompanhamento a construção do projeto pedagógico das escolas (PP), aqui entendido como o plano global da instituição, resultado de um processo participativo que define claramente o pensar e o fazer das escolas em conformidade com a proposta educacional do município, é o ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico precisa ser devidamente organizado de modo a alcançar o maior desenvolvimento possível da gestão escolar. A dimensão pedagógica precisa estar afinada com as demais dimensões. Faz-se necessário também, que a equipe gestora reconheça e valorize a importância da coordenação pedagógica no fortalecimento do trabalho pedagógico e nos demais processos que a escola precisa realizar.

O apoio da SME aos aspectos administrativos e financeiros das escolas é apontado por Dantas, Anunciação e Jesus (2005) como uma função de assessoria técnica. Aqui é preciso esclarecer que não se trata de criar mecanismos de dependência da escola em relação à SME, mas dar suporte aos profissionais da escola no uso de repasses feitos pelo Ministério da Educação e da prefeitura na prestação de contas das despesas realizadas, etc.

A SME também acompanhará e fomentará processos democráticos que fortaleçam a relação entre a escola e a comunidade, contribuindo assim para que *a gestão escolar* seja cada vez mais participativa. Isso inclui o desenvolvimento de diferentes formas de participação dos pais e da comunidade através dos conselhos escolares, grêmios estudantis, escolha de diretores e formação continuada aos mesmos.

Sabe-se que um município conta com *escolas nas zonas urbana e rural*. Em muitos locais a zona rural possui áreas de difícil acesso e espaços escolares com estrutura inadequada. Desse modo, a SME também estará atenta a essa realidade, de modo que os conteúdos e metodologias atendam às necessidades e interesses da população rural, organizando e garantindo a oferta de transporte escolar para os que necessitam. Lamentavelmente, poucos municípios têm atentado para a realidade rural com a seriedade necessária.

A matrícula dos alunos, o controle dos registros escolares, o preenchimento e conservação adequados dos diários de classe, o registro dos resultados de rendimento escolar, a expedição de documentos diversos, não devem ser vistos apenas como atividades burocráticas, mas instrumentos que possibilitam acompanhar a dinâmica de cada escola e a vida escolar de cada estudante.

A SME ainda tem sob sua responsabilidade a *coordenação de programas de assistência ao educando*. Diferente da lógica vivida pelo setor privado, cabe ao setor público desenvolver programas de transporte, alimentação, saúde e material didático escolar no âmbito local. Cada programa deve ser planejado e executado com cuidado, considerando a segurança e a qualidade de vida de seus cidadãos. Para tanto, há de se promover constante capacitação dos agentes que lidam ou prestam serviços a esses programas e criar meios para que os pais, alunos, professores e comunidade em geral acompanhem tais atividades com a devida visibilidade que se requer.

Vista nessa perspectiva, a SME, através do secretário municipal e da equipe pedagógica, deverá estar atenta aos anseios (necessidades) dos que compõem seu ambiente interno, no caso, os agentes educacionais, e, também, às necessidades e expectativas do ambiente externo, aqui entendido como a própria sociedade. Este aspecto é relevante, considerando que não raras vezes, a escola e os órgãos centrais de educação tratam a educação como um objeto privado, excluindo as contribuições e questionamentos daqueles a quem devem servir. Alcançar esse nível de relação entre os dois ambientes exigirá habilidades no processo de organização da educação municipal, escolhendo com equilíbrio os procedimentos adequados indo ao encontro dos desafios e oportunidades explícitos na vida em coletividade.

Em sua análise sobre as conseqüências da globalização, Bauman (1999) procura mostrar que a lógica que rege a sociedade contemporânea é a satisfação imediata e instantânea de suas “necessidades”, de modo que ao satisfazerem uma, logo buscam outras. Esse

mecanismo também é assimilado em relação à educação. No entanto, esta não consegue alcançar o ritmo frenético vivido no cotidiano, dando por vezes, sinais de colapso.

Uma organização como a SME tem limites jurídicos, econômicos, etc., diferentes de organizações do setor privado e isso pelas características peculiares de cada setor. Deseja-se salientar aqui que uma SME normalmente fica em desvantagem quando a questão é atender rapidamente as necessidades expressas pelas escolas. Daí, obviamente, a urgência de se ampliar e assegurar a autonomia destas, não apenas no âmbito pedagógico, como também nos âmbitos administrativo e financeiro.

Na visão da tendência crítico-social, que tem em Libâneo (1985) um dos expoentes, compreende-se que a educação escolar tem uma significativa participação na transformação da vida social. Pode-se afirmar que cada SME é igual a outra quando se pensa nos padrões gerais de funcionamento, mas também se pode afirmar que cada SME é particular por seus aspectos distintivos: como é constituída e como traça subjetivamente seus caminhos de ação a partir de procedimentos objetivos.

Os comportamentos regularmente observados como a linguagem utilizada, os rituais e as condutas, as normas, os valores defendidos pela organização, sua filosofia, são alguns dos elementos que refletem seu cotidiano particular. A SME é um espaço de aprendizagem grupal e como tal precisa estar consciente das aprendizagens que a estão constituindo.

Entende-se aqui que a gestão da SME não deve estar pautada no perfil pessoal de seus gestores políticos ou pedagógicos. Entretanto, compreende-se que isso é difícil de ser separado. Comumente os serviços assumem *caras* pessoais. É desafiador fazer com que numa SME seja estimulada a independência de pensamento, lidando e valorizando a diversidade sem perder de vista a unidade educacional que se requer.

Sente-se ser preciso investir em estilos de gestão que compreendam que as mudanças só se efetivam realmente quando são construídas de dentro para fora, ainda que seja necessário um tempo maior para sua maturação! Entende-se aqui que para que isso aconteça, os que atuam nas SME terão que se comprometer diária e repetidamente.

Com todas as ressalvas que possam ser feitas, tem-se clareza nesta investigação que é urgente mudar a idéia de a SME mais importante do que as escolas. Também é preciso mudar a concepção de que os cargos possam ser ocupados por pessoas sem a devida qualificação as quais estão ali por favores políticos prestados de alguma maneira. Mudar a falsa premissa de que o público pode ser feito de qualquer maneira porque não passa de um projeto temporário de um governo.

É preciso pensar as ações e rumos tomados por uma SME com perspectiva de um futuro que colherá as conseqüências do presente plantado. Para que isso aconteça a própria SME precisa mergulhar em um processo de reflexão sobre si mesma e sua razão de existir, primeiro para os que nela atuam, e, em seguida, para os que serve. Trata-se, portanto de um caminho longo.

Organizar ou reorganizar uma SME é uma ação que precisa de conhecimentos diversos, planejamento e articulação política. Tudo na SME deve apontar para uma convivência adequada numa sociedade em constante transformação. Dessa maneira, ter uma SME bem organizada, estruturada e conduzida contribuirá para que o espaço escolar cumpra melhor sua tarefa, tendo em vista que o foco da SME é o espaço escolar.

Não resta dúvida, todavia, de que as responsabilidades de uma SME são amplas, fortalecendo a idéia de que em tais espaços devem atuar profissionais devidamente preparados. Trata-se de um desafio de grandes proporções para a realidade de um país grande como o Brasil. Não se pode, então, deixar de pensar concretamente nos gestores: agentes que busquem intencionalmente a solução dos problemas, sem se esconder atrás da posição profissional, que estejam dispostos a discutir e encarar as diferenças, os interesses pessoais, os conflitos, as divergências e, principalmente, as relações de poder. Enfim, agentes que se responsabilizem por seus atos.

No Brasil, os anos 80 e 90 foram marcados por uma significativa discussão a respeito de sua educação escolar. Os questionamentos sobre seus rumos, especialmente na esfera pública, reforçam a idéia de que há ainda um caminho longo em direção à educação necessária para a criança, o jovem e o adulto, os quais vivem em dias de mudanças tão rápidas. Nesse contexto, a procura pelo novo e atual são uma realidade concreta como uma maneira de superar velhos modelos, ora porque não dão conta desse momento, ora por acentuado modismo ou tendência.

A escola, como atualmente é conhecida no mundo ocidental, tem sua origem na Idade Média. Desde então, vem se desenvolvendo assumindo contornos claros de maior complexidade. É uma organização educativa e um espaço propício à criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens, de encontros, desencontros e comunicação; uma instituição social marcada por contrastes destinada a criar e reproduzir o saber e a cultura, tornando-se o espaço privilegiado de reapropriação e reinterpretção da cultura (NÓVOA, 2003; TEIXEIRA, 2002).

Na medida em que é imposto à escola um formato de educação escolar compatível com interesses e aspirações de uma sociedade múltipla e contraditória, ela consegue em seu

interior produzir, criar repertório próprio de normas e valores. Assim, apesar de aparentar estrutura semelhante e ser tratada uniformemente, cada escola possui identidade distinta com características derivadas de sua sociabilidade própria.

Compreende-se que a escola pública brasileira tem sido, historicamente, administrada e avaliada na perspectiva do modelo burocrático onde os padrões hierárquicos são rígidos e há ênfase no controle dos processos e não necessariamente dos resultados. Tal realidade dificulta a visão da mesma como organização dotada de identidade própria.

Nesses últimos anos, pontua Teixeira (2002), esse modelo foi cedendo lugar a uma regulamentação baseada no controle dos resultados, mais condizente com um modelo mais funcional. A racionalidade, progressivamente, tem dado lugar a uma visão dos fatores humanos integrantes da gestão escolar e as diferenças existentes, entre as escolas, passam a ser compreendidas como potencialidades a serem exploradas.

Por ser uma organização social, inserida num contexto local, com identidade e cultura próprias, espaço de autonomia a construir e descobrir, capaz de se materializar num projeto educativo peculiar espera-se que os agentes educativos responsáveis por sua gestão estejam atentos às suas particularidades, compreendam seus limites e explorem suas potencialidades.

Nesse cenário, a literatura aponta o diretor da escola como principal gestor da educação escolar, mas deseja-se ampliar a visão de gestor para além da figura do *diretor*, considerando os *secretários municipais de educação* e os *coordenadores pedagógicos* como gestores educacionais porque,

[...] o processo participativo na gestão educacional se realiza em vários contextos e ambientes que manifestam sua peculiaridade e seus efeitos específicos, e que se espraiam também para outros espaços e ambientes, demandando que todos sejam igualmente envolvidos nesse processo. (LÜCK, 2006, p. 80).

A estrutura da educação escolar não se restringe, na atualidade, apenas à existência de mestre e discípulo ou professor e aluno. A própria escola pública não vive isolada, antes está agregada a uma estrutura organizativa maior em diferentes espaços como os municípios, estados e união. Trata-se, dessa maneira, de um complexo sistema com limitações e potencialidades.

Pensar nesse gestor ou gestores, nos diferentes contextos e ambientes, exige a compreensão do que lhes é comum e do que lhes é peculiar, até porque há diferentes dimensões e diversas necessidades. Desse modo, quem são e o que fazem os diretores escolares, os secretários municipais de educação e os coordenadores pedagógicos?

Sobre as responsabilidades e ações do *diretor* escolar existem estudos variados, quase sempre voltados para os processos de eleição do mesmo como mecanismo de

aperfeiçoamento da gestão democrática. É o gestor maior da escola. A direção é um princípio e um atributo da gestão por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos.

Quando se pensa nas atividades do diretor imagina-se imediatamente o fazer administrativo e muitas vezes se esquece a questão pedagógica. Compreende-se, contudo, que “o diretor da escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é a de gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 372).

Entretanto, o diretor da escola deve ter em mente que é gestor de uma instituição social que tem o aspecto pedagógico como seu foco principal. Tal esquecimento se dá muito em função do que já foi tratado anteriormente como resultado da visão de administração pelo viés da teoria da administração científica.

O desempenho do diretor exerce forte influência, positiva e negativa, sobre os setores, os processos e as pessoas na escola, servindo, como referência. Ele também tem um papel intermediário entre a escola e os órgãos centrais de educação, como é o caso da SME, além de manter relação direta com os pais, a comunidade, os sindicatos, as associações civis e os partidos políticos.

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Atende às leis, aos regulamentos e às determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 341).

Essa rede de relações é necessária, desejável, e, por isso mesmo, precisa ser bem conduzida e avaliada. Ser diretor escolar é assumir, no grupo, a responsabilidade de fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto. Em um contexto de intensas mudanças na sociedade e nas escolas, é conveniente que a direção esteja aberta a inovações e tenha alta capacidade de liderança, para motivar o grupo a envolver-se nas iniciativas destinadas a melhorar o funcionamento da escola e das salas de aula.

Sob a responsabilidade e supervisão do diretor a equipe escolar formula o projeto pedagógico (PP), acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. Cabe-lhe, portanto ter visão do todo e das partes, desenvolvendo paralelamente suas competências técnicas e de ação pedagógica.

A formação inicial do diretor está ligada ao curso de pedagogia, através da conhecida habilitação em administração escolar. Entretanto, assim como as demais áreas da

contemporaneidade, a formação inicial é insuficiente para assegurar uma práxis adequada e coerente com as demandas atuais.

Pedagogos, e outros licenciados em geral, têm assumido o cargo de direção em escolas, principalmente quando os processos de ocupação são de origem político-partidária. Nestas situações, mais do que em outras, vê-se os que atuam na direção escolar tendo que abraçar outros interesses que não necessariamente os da coletividade.

Em muitos lugares os diretores são eleitos. Esse fato por si mesmo não implica em garantia de compromisso com o bem comum. Contudo, não é razão para se abrir mão desse mecanismo importante de democratização da gestão. Há também uma forte tendência de especialização desses gestores através de cursos de pós-graduação lato sensu, principalmente a partir da reformulação do curso de pedagogia com a resolução CNE/CP n. 1/2006.

O trabalho do diretor possui um caráter eminentemente pedagógico, mas, não se confunde com o trabalho a ser realizado pelo coordenador pedagógico, por exemplo. Ele é um educador, e, também, um gestor pedagógico de uma instituição especificamente pedagógica, um profissional cujo trabalho tem uma dimensão pedagógica, tanto explícita quanto implícita. Além disso, cada segmento da escola tem responsabilidades específicas. Dessa maneira, enquanto o coordenador pedagógico articula diretamente o trabalho dos professores, o diretor articula o trabalho global da escola (FERREIRA, 2003).

Os *secretários municipais de educação*, também denominados de dirigentes municipais de educação (DME) são agentes políticos dos quais, segundo Azevedo N. (2001), com o crescente papel dos municípios na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos tem se exigido um perfil diferenciado, incluindo formação técnica e, ao mesmo tempo, capacidade de formulação e gestão de políticas públicas educacionais.

Em pesquisa, nos anos de 1998 e 1999³, através de um protocolo de cooperação assinado entre a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ficou evidente um perfil frágil dos então secretários municipais de educação (AZEVEDO, N., 2001; WASELFISZ, 2000).

A pesquisa envolveu 1973 DME, uma amostragem de 35%, por meio de um questionário enviado pelos Correios, abrangendo aspectos como a formação e a qualificação

³ Em 2004, segundo divulgado pela UNDIME, foi iniciada outra pesquisa, mas não foi possível verificar os resultados, os quais no entendimento deste estudo deverão variar em aspectos pontuais, não alterando significativamente o quadro geral apresentado na pesquisa anterior.

dos mesmos, a preparação para o cargo, sua remuneração, filiação partidária, gestão municipal nas áreas pedagógica e administrativa.

Na região nordeste o maior percentual de respondentes foi do Rio Grande do Norte com 46,4%, seguido por Pernambuco com 43,5% e Bahia com 39,2%. Os secretários municipais de educação eram 68,4% do sexo feminino, algo que não surpreende pelo histórico em educação, revelando a força, mas também a limitação feminina à frente de uma área prioritária como é o caso da educação.

A idade média dos DME era de 42,9 anos, considerada pela pesquisa como um público que alia experiência de vida e de trabalho ao tempo em que pode oferecer bons anos ao serviço público. Quanto à sua formação, evidenciou-se que 80,7% possuíam curso superior, predominantemente em educação/pedagogia (40,6%) na graduação. Dos graduados, 34,5% possuíam uma especialização *lato sensu* enquanto apenas 3,2% possuíam mestrado e 0,9% doutorado.

Tanto os cursos *lato* como os de *stricto sensu* estavam voltados para metodologia do ensino, didática, administração e planejamento. Os DME tinham em média 14,7 anos de estudo, mas a Bahia, no contexto do Nordeste, obteve a menor média não chegando a 13 anos de escolarização. No estado do Pernambuco houve a maior média: 15,4 anos. O quadro apresentado indica que não se trata de profissionais sem preparo, mas que há ainda um bom caminho a percorrer no sentido de terem sua formação *stricto sensu*.

Sobre a experiência no cargo de secretários, constatou-se que 35,1% atuaram anteriormente na função em contrapartida a 59,9% que estavam estreando na ocupação. Foi questionado ainda sobre seu preparo para assumir as SME. Nesse aspecto, 63,8% afirmaram ter participado de algum tipo de curso, seminário de capacitação ou outro tipo de atividade voltada para a ocupação do cargo. Ao pensar na complexidade de uma SME entende-se que o percentual ainda foi insuficiente, principalmente considerando o número significativo de DME que estavam atuando pela primeira vez.

A remuneração média dos secretários municipais de educação que responderam à pesquisa foi de R\$ 1.069,00 (hum mil e sessenta e nove reais). No nordeste, a Bahia concentrava a maior média, o equivalente a R\$ 959,00 (novecentos e cinquenta e nove reais). Foi constatado também que 62,4% dos DME eram filiados a algum partido político.

Os principais problemas enfrentados por tais gestores em seus municípios foram respectivamente: analfabetismo; crianças fora da escola; repetência e evasão no ensino fundamental; baixo nível de aprendizagem dos alunos; número insuficiente, falta de preparo e baixo salário de professores; rede física precária; insuficiência dos recursos financeiros; falta

de apoio da prefeitura, das secretarias estaduais de educação e do MEC. Percebe-se que os problemas nacionais não se revelaram inovadores, e ainda se concentram em maior proporção nas regiões norte e nordeste do país.

Na visão de Waiselfisz (2000) a situação dos DME fica a cada dia mais difícil, por pelo menos três razões. Primeiro, tem-se um quadro profissional de baixa estruturação interna. Em segundo lugar, comandam órgãos públicos que foram tratados com descaso em quase todos os lugares do país. Por fim, dispõem de pouca autonomia administrativa, financeira e gerencial.

O último gestor, apontado neste estudo e principal sujeito do mesmo, é o *coordenador pedagógico*. A coordenação pedagógica, como será visto a seguir, teve sua origem na concepção de inspeção e supervisão escolar, sendo apontada atualmente pela literatura como um serviço que agrega valor à gestão educacional, sendo sua responsabilidade direta a dimensão pedagógica.

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E NA BAHIA

Nesta seção, apresenta-se a evolução histórica, e conceitual, do que atualmente é denominado de coordenação pedagógica (CP) no Brasil e na Bahia. Sabe-se que seu surgimento tem inspiração na idéia de inspeção e posteriormente supervisão educacional. À medida que o tempo passou, esse agente educacional foi recebendo diferentes terminologias, indicando para este estudo uma alteração de sentido e de contexto.

Esta seção apresenta, também, os impasses do curso de Pedagogia a partir de suas diferentes regulamentações, de onde se compreende dar a formação inicial dos coordenadores pedagógicos. Assume-se, aqui, a importância de existirem coordenadores pedagógicos comprometidos com uma educação escolar pautada em princípios democráticos.

3.1 DA INSPEÇÃO À COORDENAÇÃO⁴

Pensar historicamente na coordenação pedagógica (CP) é possibilitar um retorno ao passado, buscando nas comunidades primitivas a prática cotidiana de educar suas crianças de forma indireta por meio de uma vigilância discreta, numa atitude de proteção e orientação pela palavra e pelo exemplo. Nesse período, a educação e a vida tinham o mesmo sentido, tendo em vista que a ação educativa era exercida através do relacionamento do homem com o outro no contato com a natureza, com o ambiente. À medida que o homem se educava, educava as novas gerações, trabalhando em prol do bem comum.

Quando o homem se fixou à terra passou a existir a propriedade privada, implicando em outro tipo de relacionamento conhecido como divisão de classes. Nesse contexto, afirma Saviani (2002), a educação também sofreu alteração. O homem continuou dependendo do trabalho para sobreviver; entretanto, não mais do seu próprio [trabalho] e sim do trabalho do outro, do não-proprietário, do escravo. O trabalho escravo permitiu aos proprietários dispor de tempo livre. Livre para o lazer e para toda atividade que desejasse inclusive para a atividade educativa. Passou a existir, então, uma educação diferenciada, uma para os proprietários e outra para os não-proprietários.

⁴ Utiliza-se nesta construção a contribuição de Atta (2002), Lima E. (2001), Nogueira (2000), Rangel (2002), Saviani (2002) e Simões (1975).

Esse modo de vida acompanhou o homem também na Idade Média, havendo, portanto duas classes distintas: a classe dos proprietários de terra, os senhores feudais, e a classe dos não-proprietários constituída predominantemente por servos. Mantinha-se, dessa maneira, um tipo de educação escolar destinada aos membros da classe dominante e outro voltado para a maioria da população.

A Escola, inicialmente, se constituía numa estrutura simples com mestre e discípulo, onde o primeiro exercia função supervisora sobre o segundo. Existia nesse sentido uma forma clara de controle, de fiscalização e também de coerção expressa através das punições e castigos. “A supervisão escolar corresponde a uma das atividades mais antigas de acompanhamento do ensinar e aprender um ofício, uma técnica ou uma profissão e desde muito cedo se incorporou ao ensino formal.” (MEDINA, 2002, p. 36).

Toda e qualquer educação traz implícito um ideal de homem em sua sociedade. Desse modo, não acontece no vazio e não pode ser considerada no âmbito da neutralidade. É política, podendo também ser concebida como instrumento de dominação pela divisão entre os que sabem e os que fazem.

A educação informal dos povos primitivos, a educação dada nos ritos de iniciação nas aldeias, o surgimento e a modificação da escola na Grécia, na Sociedade Cristã da Idade Média e a escola pública do século XVIII. O que se constata de comum em toda esta trajetória histórica é o caráter de ‘dimensão da sociedade’ em toda forma de educação. Inventava-se, transmite-se e reproduz-se um tipo de homem e de sociedade. Há sempre, em qualquer forma de educação, de modo claro ou implícito, um ideal de homem, num determinado modo de vida social. Assim, a educação é um fenômeno que não é, está sendo. Acontece no dia-a-dia da vida, na vida toda, e toda a vida. É datada e situada. Ter clareza desta realidade é condição básica para o educador bem exercer a sua tarefa. (NOGUEIRA, 2000, p. 20).

Na Grécia, através da figura do pedagogo – aquele que conduzia a criança ao local de aprendizagem e posteriormente como o próprio educador – reencontrou-se a função de vigiar, controlar e supervisionar os atos da criança. Ali, a supervisão era considerada treinamento para estudantes. Enquanto o pedagogo supervisionava a educação das crianças da classe dominante, o capataz supervisionava a educação dos trabalhadores, isto é, dos escravos (MEDINA, 2002; SAVIANI, 2002).

Na época moderna, quando o campo e a agricultura passaram a se subordinar à cidade e à indústria, a generalização da escola passou a ser a principal e dominante forma de educação. As relações deixaram de ser naturais (laços de sangue) para ser predominantemente sociais, organizando-se com base no direito positivo, o qual foi estabelecido formalmente por convenção contratual a partir de constituições escritas.

Houve também, nesse período, a disseminação da escrita, a qual contou com a reforma protestante como aliada, na medida em que incentivava os fiéis, a, por si mesmos, lerem a bíblia. Em consequência, se pôs como foco a generalização da escola e a organização da educação na forma institucionalizada.

A partir do processo de institucionalização da educação começou a se esboçar a idéia de supervisão educacional com características marcantes de fiscalização. Inicialmente, a partir de uma manifestação religiosa nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, também com Comenius, os jesuítas e os lassalistas. Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, houve as propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica até os dias atuais com as redes escolares instituídas.

Lima E. (2001) menciona que durante o século XVIII e início do século XIX a supervisão se manteve dentro de uma linha de inspeção, repressão, checagem e monitoramento. Apenas em 1841, em Cincinnatti – EUA, surgiu a idéia de supervisão relacionada ao processo de ensino. Ainda assim, até 1875 a supervisão esteve voltada para a inspeção das atividades docentes.

No final do século XIX e, início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando a eficiência do ensino, aqui entendida como melhor relação entre benefício e custo (melhor resultado com menor custo).

No Brasil, a vinda dos jesuítas, em 1549, marcou a organização das atividades educativas. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega a função supervisora também se fez presente. Após sua morte, em 1570, com a implantação do *Ratio Studiorum*, encontra-se a idéia de supervisão como uma tarefa específica para um agente específico: a do inspetor. Sobre o *Ratio Studiorum*, afirma Saviani (2002, p. 20):

O Plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias.

O *Ratio Studiorum* previu a figura do Prefeito Geral de estudos como assistente do Reitor. Entre outras responsabilidades cabia ao Prefeito Geral de estudos ouvir, observar e assistir as aulas dos professores, organizar os estudos e ler os apontamentos dos alunos, função supervisora, portanto. Uma explícita forma de controle.

Foi a partir da sociedade mercantilista, mais tarde capitalista, que a educação aparece como propriedade, como sistema e como escola. O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o que se ensina e a quem se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação ‘oficial’, o saber oficialmente transforma-se em instrumento político de poder. Ele abandona a ‘communitas’ de que fez parte um dia e ingressa na estrutura dos aparatos de controle. (NOGUEIRA, 2000, p. 22).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil foram criadas as aulas régias, e com elas o cargo de Diretor Geral dos estudos e a designação de comissários para fazer em cada escola um levantamento da situação da mesma. A idéia de inspeção/supervisão passou a englobar aspectos político-administrativos através da figura do Diretor Geral dos estudos em nível de sistema, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino em nível local ficou a cargo dos comissários.

Em 15 de outubro de 1827, foram instituídas as escolas de primeiras letras no Brasil, inaugurando, assim, a questão da organização autônoma da instrução pública. Tal lei propunha que os estudos se realizassem através do Método do Ensino Mútuo, no qual o professor absorvia as funções de docente e supervisor. Entretanto, as escolas de ensino mútuo não corresponderam às expectativas, fazendo com que a função supervisora fosse exercida por um agente específico denominado dessa vez de Inspetor de Estudos.

Em 1854, através de um regulamento de 17 de fevereiro, foi estabelecido como missão do Inspetor Geral “presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros.” (SAVIANI, 2002, p. 23). Isto em todas as escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos públicos e particulares.

É difícil imaginar a existência de um agente ligado à educação com tamanha qualificação profissional e poder nas mãos. Contudo, é fácil prever o resultado desse tipo de procedimento. Uma medida equivocada, pois os desafios educacionais estão longe de serem resolvidos com a força da inspeção. Estas foram as muitas idas e vindas de um país que estava procurando sua identidade, enquanto nação independente, e que possuía uma educação escolar com questões a serem resolvidas desde muito cedo.

No final do período monárquico, colocou-se em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação, o que pressupunha dois requisitos básicos, os quais, por sua vez, impulsionaram a idéia de supervisão. Primeiro, a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, a qual implicaria na criação de órgãos centrais e

intermediários, na formulação de diretrizes e normas pedagógicas e também na implantação de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas.

Em segundo lugar, ao organizar as escolas, na forma de grupos escolares e não mais classes isoladas, seria necessário coordenar a dosagem e graduação dos conteúdos ministrados nas diferentes séries o que também implicaria na existência de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das escolas.

Encontra-se, nesse contexto, uma tímida idéia de preocupação com aspectos do currículo escolar, tendo em vista que, na concepção deste estudo, currículo “é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.” (SACRISTÁN, 1998, p. 26). “Abrange tudo o que ocorre na escola, as atividades programadas e desenvolvidas sob sua responsabilidade e que envolvem a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, na própria escola ou fora dela, e isso precisa ser muito bem pensado pela escola.” (PORTELA; ATTA, 2001a, p.140).

A partir da República o país tentou a reorganização do sistema educacional a partir de sucessivas reformas. Em abril de 1890, o Ministério da Instrução Pública Correios e Telégrafos assumiu a responsabilidade pela educação. No mês seguinte, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, titular do referido Ministério, iniciou a reforma do ensino obrigando escolas e colégios a fornecer informações estatísticas aos inspetores que por sua vez deveriam encaminhá-las à Inspeção Geral.

Havia, no período da Primeira República (1889-1930), uma Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, ligada diretamente ao Ministro da Instrução Pública e inspetores escolares de distrito. Segundo Simões (1975), esses inspetores fiscalizavam direta e rigorosamente as escolas a partir de visitas freqüentes, verificando materiais e condições de higiene, fazendo cumprir o regimento escolar e providenciando medidas necessárias para o bom andamento das mesmas.

Em 1891 foi criado o Conselho de Instrução Superior, responsável pelas instituições de ensino superior. Neste Conselho havia um delegado nos estados, responsável pela inspeção, com a finalidade de garantir a moralidade e a higiene. Em fevereiro do mesmo ano foi promulgada a primeira Constituição da República e a educação ficou ligada ao Ministério dos Negócios Interiores, passando os serviços do então ensino primário para a responsabilidade dos estados.

Havia a predominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas na função do inspetor, o que acarretava prejuízo pedagógico. Em 1908 foi sugerida a

estruturação de um serviço organizado e sistematizado para todos os estabelecimentos de ensino, sem exceção. Cada Estado passou a ter um delegado e fiscais auxiliares responsáveis por visitar os estabelecimentos de ensino, examinar programas, coletar dados e manter relatórios atualizados com as devidas observações.

Entre 1915 e 1925 as funções da inspeção, iniciadas de forma ampla, sofreram modificação de modo que, aos poucos, foram se restringindo até se definir como responsáveis apenas pelo processo de equiparação de escolas e fiscalização de exames para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior. Mesmo assim, percebe-se que foi uma estratégia para estruturar o sistema educacional brasileiro.

O surgimento dos profissionais da educação ou técnicos em escolarização como uma categoria profissional aconteceu posteriormente na década de 20. Sobre isso Saviani (2002) menciona que o elemento propulsor desse fato foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924.

Na década de 30 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, e a inspeção, subordinada ao Departamento Nacional de Ensino, se reestruturou de forma mais racional, numa tentativa de atender melhor às escolas. Estas, por sua vez, foram agrupadas em distritos para facilitar a inspeção. Os inspetores eram nomeados por concurso, deveriam residir na sede do distrito e serviriam lá durante 3 (três) anos, quando aconteceria um rodízio por sorteio. Precisavam comprovar a conclusão do curso secundário até que houvesse diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Ao inspetor, nesse período, cabiam as tarefas de assistência às lições, exercícios e trabalhos práticos na seção de sua competência⁵; acompanhamento das provas parciais e finais; fiscalização dos exercícios de música, educação física e das condições materiais e didáticas do estabelecimento. Além disso, os inspetores gerais deveriam estar atentos para as divergências entre diretores e inspetores de distritos.

Em 1937 houve nova organização no Ministério de Educação e Saúde Pública (Lei n. 378, de 13 de janeiro). Tal organização implicou na divisão do Brasil em 8 (oito) regiões administrativas. Em cada sede passou a existir uma delegacia federal de educação, congregando os inspetores de ensino, e seriam dirigidas por delegados federais de educação, auxiliados por técnicos de educação.

Entre 1942 e 1945, mais uma vez, voltou a discussão sobre a importância de existir uma atuação específica para a área técnica independente da parte administrativa. Além das

⁵ Em cada distrito havia 3 (três) seções: Letras, Ciências matemáticas, físicas e químicas e Ciências biológicas e sociais.

tarefas cotidianas de inspeção foram acrescentadas as seguintes: organizar e manter registros atualizados, promover a melhoria do ensino, realizar estudos e pesquisas educacionais, reunir os inspetores mensalmente e reunir, periodicamente, diretores, professores, secretários, orientadores educacionais e pais de alunos, para análise e debates de problemas escolares.

Percebe-se que as questões educacionais foram tomando fôlego e aparecendo como interesse do poder nacional. A educação se tornou uma atividade bastante controlada na perspectiva legal e através dos regulamentos e normas emitidas pelo Ministério da Educação e demais órgãos centrais como as secretarias⁶.

A preocupação governamental voltou-se para a orientação pedagógica e assistência técnica ao ensino secundário. Uma das medidas que evidencia essa atenção foi a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) pelo Decreto-Lei 34.638 de 14 de novembro de 1953 (LIMA, E., 2001; SIMÕES, 1975).

Nesse texto se dizia que a inspeção deveria acontecer não apenas do ponto de vista administrativo, mas também com o caráter pedagógico. Através da CADES foram realizados cursos e estágios para professores, inspetores, técnicos em educação e administradores. A expressão *orientação pedagógica* também começou a aparecer como atribuição da inspeção. A questão básica da CADES era buscar soluções para os problemas ligados à queda dos padrões educacionais em função do crescimento quantitativo da educação brasileira.

No início dos anos 60, com a chegada da Lei n. 4.024/1961, os governos estaduais e municipais assumiram os encargos de organização e execução dos serviços educativos. Ao Governo Federal coube definir as metas a serem alcançadas em todo território nacional, e uma ação supletiva no caso de deficiências regionais através de auxílio financeiro e também de assistência técnica. Ficou, portanto a cargo dos Estados a incumbência de organizar o serviço de inspeção.

Da prática de inspeção para supervisão educacional houve um caminho longo e com acentuada contradição. Nogueira (2000) e Simões (1975) creditam o surgimento da supervisão educacional propriamente dita, no país, a partir dos anos 50. Nesse período, o ensino primário era composto por quatro séries (na Bahia eram cinco) e o então ensino médio, dividido em Ginásio (quatro séries) e Colégio (três séries). Isso é importante, segundo Atta (2006) porque, inicialmente, a supervisão só existia no ensino primário, centrada nas secretarias de educação. A formação destes supervisores se deu em universidades americanas

⁶ Teve-se na reforma Francisco Campos, em 1931 e nas reformas Capanema, de 1942 a 1946 um processo de estruturação e reestruturação do ensino brasileiro o qual desembocou posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961, Lei n. 4.024.

fruto de um extenso programa de assistência técnica aos países pouco desenvolvidos, principalmente àqueles situados na América Latina.

Através de acordos bilaterais, firmados entre o governo americano e o governo brasileiro, foi criado o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar (PABAE) ⁷, instalado em Belo Horizonte no ano de 1957 com previsão de término em 1964 ⁸.

O PABAE surgiu em resposta a um ofício do Ministro da Educação e Cultura do Brasil datado de abril de 1956 o qual solicitava Assistência Técnica da Missão de Operações dos Estados Unidos no Brasil (USON). Pedia-se nessa ocasião a criação de um Centro experimental-piloto no Instituto de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais.

Medeiros e Rosa (1987) ressaltam que essa aliança expressava a relação de força entre uma nação de capitalismo avançado e outra, de capitalismo dependente, onde a primeira garantia a hegemonia sobre a outra. Hegemonia aqui é compreendida como

[...] a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando de tal forma seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade de classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso das alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua dirigência. (CURY, 1979, p.53 apud NOGUEIRA, 2000, p. 24).

Lima E. (2001), Medeiros e Rosa (1987) também concordam com Nogueira (2000) e Simões (1975) afirmando que a Supervisão Educacional se iniciou no Brasil mediante os cursos promovidos pelo PABAE, uma forma *moderna* da então conhecida inspeção. Seu objetivo era garantir efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social. A idéia era ver a política americana como *amiga*.

Segundo Nogueira (2000), em 1958 professores foram enviados a Indiana (Estados Unidos) para especialização e, ao voltar ao Brasil, fundaram em Belo Horizonte os cursos de formação dos supervisores que mais tarde foram espalhados por todo o país.

Nesse sentido, o PABAE “contribuiu, de maneira significativa, para enfatizar metodologias e técnicas de ensino como soluções para os problemas que o então ensino primário enfrentava, tais como os da evasão e da repetência.” (PAIVA; PAIXÃO, 2000, p. 38). A supervisão educacional foi concebida como o instrumento de minimização dos

⁷ Lima E. (2001) denomina de Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar. Paiva e Paixão (2000) denominam de Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.

⁸ O PABAE iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964 a participação norte-americana cessou nos termos de administração, mas as atividades do PABAE continuaram. Em maio de 1965 o PABAE transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro.

problemas qualitativos da educação nacional, trazendo, como consequência, maior eficácia (melhor relação entre programado e realizado).

O PABAEÉ ocupou as brechas para a disseminação da ideologia capitalista, promovendo cursos, encontros e produzindo vários tipos de material didático, difundindo obras da literatura americana, concedendo bolsas de estudos e custeando excursões aos Estados Unidos para bolsistas.

Tal programa possuiu três objetivos básicos, segundo Medina (2002), Nogueira (2000) e Paiva e Paixão (2000). O primeiro deles foi introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores.

Em segundo lugar, criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países no campo da educação primária. Por fim, selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária.

Dos objetivos apresentados pode-se concluir que o entendimento governamental era não existir brasileiros capazes de contribuir para a melhoria da educação primária. Em segundo lugar, supunha-se que a melhoria do ensino primário só era possível na perspectiva da inovação metodológica, conquanto se soubesse a necessidade de adaptar tal inovação à realidade brasileira. Sobre isso, Nogueira (2000) destaca que o PABAEÉ se caracterizou pelos *pacotes metodológicos* acrílicos e repassados uniformemente para centenas de professores em diversas regiões do país.

Compreende-se também haver a intenção de que os professores selecionados atuassem como multiplicadores do processo. Por fim, fica claro que o órgão central continuava atento ao que era realizado no interior da sala de aula, tendo em vista uma estratégia geral de desenvolvimento econômico, político e social. Paiva e Paixão (2000) afirmam que no primeiro semestre de 1959 foi realizado um curso, referente à ampliação do PABAEÉ, que recebeu professores selecionados entre os mais destacados de Escolas Normais oficiais do país. Tal curso constituiu-se em uma das atividades mais significativas desse programa.

Tinha-se a convicção de que, sendo o PABAEÉ um programa pequeno e o Brasil um país extenso, deveriam ser gastos recursos de modo a atender pessoas que influenciassem o maior número possível de pessoas. Desse modo, o PABAEÉ deveria trabalhar com quem

preparava os professores. Em outras palavras, era necessário investir na formação de pessoas que mantinham e exerciam lideranças.

Em 1961⁹ houve ampliação na redação dos objetivos do PABAE, dos quais interessam aqui apenas dois. Em primeiro lugar, treinar quadros de instrutores de professores, orientadores e administradores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil.

Em segundo lugar, enviar aos Estados Unidos, na qualidade de bolsistas, grupos de professores de escolas elementares e normais, recrutados em regiões típicas do Brasil, os quais deveriam retornar às suas respectivas escolas para, sob contrato, integrarem os quadros de instrutores de professores pelo prazo mínimo de dois anos. Era necessário, também, enviar autoridades governamentais de educação aos Estados Unidos para observação e treinamento, as quais deveriam estar capacitadas a exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do país após o seu regresso. Os participantes de tais cursos foram denominados de novos supervisores. Sabia-se exatamente o que esperar desse profissional devidamente *treinado*:

Supervisão é assistência ao professor em exercício; significa uma das maiores garantias na luta contra rotina e na busca de aperfeiçoamento do ensino. Supervisão deve ser entendida como um recurso oferecido ao corpo docente. (SPERB, 1967, p. 147 apud MEDINA, 2002, p. 40).

A mesma autora sinaliza que havia ainda uma série de recomendações para o correto desempenho da função supervisora, dentre as quais se podem destacar: a) introduzir mudanças lentamente; b) demonstrar desejo de aprender e de receber auxílio das pessoas com que trabalha; c) ser modesto; d) ouvir mais e falar menos; e) trabalhar com naturalidade; f) cuidar para não menosprezar ou ofender alguém; e g) controlar as palavras e as brincadeiras.

Nessa perspectiva, o supervisor teria que,

[...] diagnosticar o nível do pessoal com quem vai trabalhar; identificar as suas necessidades, programar a mudança, treinar e envolver o pessoal para que gradativamente ganhe segurança, consciente de sua participação no processo educacional, responsável e independente na programação e execução das tarefas. [...] Sendo a educação um processo que envolve grupos, o supervisor terá que atuar sobre esses grupos, uma vez que ele não executa tarefas, mas ajuda os outros a executar. (SIMÕES, 1975, p. 71- 72).

Entende-se, aqui, haver um modo sutil, mas eficaz de fazer valer as determinações da supervisão. É preciso registrar que a prática da supervisão educacional no país se efetivou em 4 níveis:

⁹ Percebe-se que na ampliação dos objetivos do PABAE a preocupação com as lideranças foi um fator relevante. Desde o primeiro semestre de 1960 o PABAE ministrava cursos intensivos de supervisão, atendendo à solicitação da Secretaria de Educação de Minas Gerais (PAIVA; PAIXÃO, 2000).

- a) supervisão escolar – representava a unidade inicial, presente em cada unidade escolar, atuava diretamente sobre o currículo da mesma;
- b) supervisão regional – se constituía em uma unidade intermediária servindo de elo entre a escola e o órgão central do Estado, coordenava a ação dos supervisores escolares e se concentrava nas atividades de treinamento;
- c) supervisão geral ou central – lotada nas secretarias de educação, cuidava dos processos de assessoria e facilitação. Sua ação era exercida diretamente sobre a supervisão regional;
- d) supervisão federal – partindo do Ministério de Educação, algo mais amplo e menos direto.

A diferença básica entre esses níveis era o lugar de atuação e a ênfase em um ou outro aspecto de sua prática, mas de qualquer modo, esse agente sempre se encontrava numa posição intermediária entre diferentes grupos. Não se pode negar que eram muitos níveis hierárquicos de supervisão. Com exceção do supervisor escolar, os demais funcionavam como agentes externos com ascendência sobre os demais.

A partir da regulamentação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, voltada para a reforma do ensino superior, a Supervisão passou a ter sua formação em curso de graduação, fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista, a qual se apoiava na neutralidade científica e se inspirava nos princípios de racionalidade, eficácia e produtividade do sistema. A expressão tecnicista tem o sentido apresentado por Rangel (2002, p.71) “a compreensão e o uso descontextualizados da técnica, ou seja, dos recursos ou meios da competência no trabalho.”

Os anos passaram, mas, em pleno século XXI, ainda é possível encontrar Supervisores presos ao molde tecnicista: mais atentos à forma do que ao conteúdo. Têm dificuldade de compreender que cumprem função política, isso porque, de fato, a função do Supervisor no contexto histórico brasileiro é e sempre foi, essencialmente política, e não simplesmente técnica como foi veiculada. Duas citações complementam esse pensamento.

A veiculação do trabalho técnico como apolítico é essencialmente política. Assim, quanto mais a ação supervisora exerce sua ação pedagógica acobertada pela técnica, mais ela é política. (NOGUEIRA, 2000, p. 30). [...] Mesmo quando ela se apresenta com a roupagem da técnica está cumprindo, basicamente, uma função política, porque sua ação implica num exercício de tomada de decisões, embora essas sejam apenas ao nível da execução na realidade brasileira. (SILVA, 1987, p. 68 apud NOGUEIRA, 2000, p. 29).

Medeiros e Rosa (1987) entendem que a formação inicial do supervisor se deu com ênfase no processo de como fazer, sem considerar a quem o serviço estaria sendo prestado;

ênfase também no controle da ação pedagógica do docente como meio de garantir a qualidade do ensino e na inculcação e defesa da ideologia dominante, através de meios considerados neutros como livros didáticos, métodos e técnicas de ensino.

O contexto dos anos 60/70 passou a solicitar o perfil de um profissional que pensasse e agisse com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, dominando conhecimentos técnicos e de relações humanas. O crescimento da população, e o conseqüente aumento das matrículas nas escolas, indicaram a necessidade de mais professores, gerando a improvisação de pessoas sem preparo específico para a função de ensinar (leigos). A escola passou a ser uma instituição mais complexa e hierarquizada, uma oportunidade excelente para dar ênfase especial à função supervisora.

Exigia-se desse agente crença na educação como uma força que impulsionava o processo de desenvolvimento individual e social; na supervisão e nos processos que utilizava; e na pessoa humana e em sua capacidade de realizar. Suas atitudes deveriam ser coerentes com o seu discurso. O supervisor, entretanto, não perdeu o vínculo com o poder administrativo das escolas. Além de se propor a assegurar o sucesso das atividades docentes de seus colegas professores de classe, passou também a controlá-los.

As funções do supervisor educacional eram basicamente de planejamento, organização, controle e avaliação do fazer docente. Contudo, essas funções eram exercidas, segundo Simões (1975), através de 4 (quatro) processos: *assessoria, facilitação, treinamento e coordenação*.

O processo de *assessoria* partia do diagnóstico da realidade. Ali se identificavam as necessidades de mudança, redefiniam metas, escolhiam novas estratégias e se acompanhava a ação, fornecendo o retorno necessário à sua consecução a partir das informações e sugestões do grupo de trabalho.

No processo de *facilitação* o supervisor educacional se preocupava com a criação de um clima de grupo receptivo e aberto, onde os propósitos individuais eram discutidos e ajustados aos propósitos da organização. O terceiro processo era o de *treinamento* dos recursos humanos. Nessa situação o supervisor programava e coordenava cursos de treinamento para o pessoal das escolas, ou assumia diretamente o treinamento dos que estavam sob sua responsabilidade.

A *coordenação* dos grupos era o quarto processo de atuação do supervisor e se fazia junto aos grupos de trabalho, identificando as dificuldades, discutindo e esclarecendo as questões com o cuidado de não dar receitas.

Em 1969, um ano após a reforma universitária, uma alteração significativa foi feita no curso de Pedagogia através do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252/1969¹⁰. No lugar de ser formado o técnico em educação com várias funções foram criadas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, separadamente: administração, inspeção, supervisão e orientação, no âmbito de escolas e também de sistemas escolares. Dessa forma haveria correspondência direta e imediata entre o currículo e as tarefas a serem desenvolvidas.

Tal mudança foi pensada de modo que os estudantes não necessitassem mais se submeter a um rol comum de disciplinas. Haveria num determinado momento do curso, a opção curricular em função das atividades profissionais pretendidas¹¹. Além das habilitações citadas, previu-se uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica: o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos Normais.

A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional ficou para o nível de pós-graduação (mestrado), em virtude de requerer um número menor de profissionais (SAVIANI, 2002; SILVA, C., 1999). O Parecer n. 252/1969 marcou explicitamente a origem da Supervisão, no âmbito de escolas e de sistemas, possibilitando uma nova configuração.

A Lei de 1º e 2º grau, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, através do artigo 33, também ratificou a presença dos supervisores no contexto nacional brasileiro. Condizente com o cenário social, político e econômico da época o texto legal fazia entender a escola como instrumento a serviço do desenvolvimento econômico do país. Tal idealização, afirma Silva T. (1997, p. 24) “via na escola um sistema social formado de grupos e subgrupos (alunos, professores, técnicos, comunidade) interagindo entre si e formando um todo orgânico e harmonioso.” Essa visão também é compartilhada por Nogueira (2000).

A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Conseqüentemente, no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento. (SILVA, C., 1999, p. 43).

Conquanto a Lei n. 5.692/1971 vislumbresse uma escola harmoniosa, o cenário no qual se encontrava inserida era autoritário e centralizador. A Supervisão estava mais e mais atrelada a decisões impostas de cima para baixo.

¹⁰ Esse parecer, assim como o anterior, Parecer n. 251/1962, foi de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução CFE n. 2/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

¹¹ Posteriormente serão feitas considerações mais detalhadas sobre o curso de Pedagogia tendo em vista não apenas o caráter histórico, mas também sua relação com a Supervisão no âmbito educacional e os impasses nos dias atuais.

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (SILVA JUNIOR, 2000, p. 93).

Tratava-se de uma proposta paternalista, autoritária, centralizada numa pessoa dotada do poder de saber o que era bom para todos e decidir por todos, alguém capaz de solucionar todos os problemas.

Essa posição acrítica permitiu que muitos supervisores desenvolvessem atitudes ingênuas e repassassem aos professores a idéia de como deveria ser aquela escola, evitando, assim, questionar o como ela se apresentava no momento. A escola estava sempre distante do fazer pedagógico no plano dever ser e, muito pouco, ou quase nada, voltada para sua realidade cotidiana. (MEDINA, 2002, p. 46).

Cardoso (1997) analisa a existência Supervisão Educacional em três vertentes: ênfase na burocracia, ênfase no controle e fiscalização e a vertente de inspiração norte-americana. A primeira, *com o foco na burocracia*, é entendida como a mais antiga e tradicional, sendo identificada com o propósito de inspecionar e padronizar as rotinas escolares, conforme as normas oficiais advindas das autoridades centrais. Para atuar como supervisor não havia necessidade de estar ligado à educação, podendo ser tão somente uma pessoa com prestígio social. Sua inspeção era centrada no fazer do docente e realizada através de visitas corretivas.

A segunda vertente da Supervisão Educacional tinha o *interesse no controle e na fiscalização*. Sua origem coincidiu com a existência de maior complexidade das funções não docentes e foi exercida por pessoas de maior qualificação que, retiradas da escola, ou em seu interior, passaram a ter a função de orientação pedagógica para professores mais jovens. Um grupo de professores pensava, organizava e planejava, enquanto outro grupo executava. Dentro dessa vertente encontravam-se os primeiros supervisores formados a partir do anteriormente citado Parecer CFE n. 252/1969.

A terceira vertente foi introduzida pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, através da supervisão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Tal programa era realizado a partir do nível central do sistema de educação, o qual visava a melhoria do desempenho e o treinamento dos professores primários. Esse supervisor devia prestar lealdade ao diretor escolar.

A expressão supervisão tem sido utilizada na organização industrial como atividade técnica especializada, intermediária entre o operário e a administração, com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho, interpretando as decisões tomadas em nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas. (ALONSO, 2002, p. 170-171).

Entre 1972 e 1974 o Ministério da Educação e Cultura propôs a realização de 33 (trinta e três) projetos como parte de seu Plano Setorial. Dentre esses projetos encontrava-se o de construção, transformação, equipamento, treinamento de pessoal para as escolas polivalentes, que eram fundamentadas na integração da formação humanística, científica e tecnológica.

O projeto se estruturou em dois subprogramas e o principal deles foi denominado *Estados Participantes* e envolvia os estados da Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Para executá-lo, foi criado (Decreto n. 63.914/1968) o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) que, posteriormente, foi reestruturado como Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). Este programa foi importante na constituição e formação dos supervisores porque envolvia formação e treinamento de pessoal docente e técnico-administrativo para as escolas polivalentes.

Os anos 80 no Brasil foram marcados por importantes fatos na educação. Entre eles, a promulgação da CF e a mobilização de diversos setores da sociedade através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Os problemas de ordem social e econômica cresceram. A crítica à supervisão foi intensa, e os questionamentos profundos, evidenciando dificuldades enfrentadas pelos supervisores nesse momento histórico da educação brasileira. Parece, afirma Medina (2002), que somente nesse momento a história da educação brasileira e, junto com ela, a da supervisão educacional passou a ser contada, mas agora enfocando diferentes pontos de vista.

A figura do supervisor como representante do poder, guardião de conteúdos e metodologias preestabelecidas, dificilmente terá lugar num projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá que conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade; e em segundo lugar, ou simultaneamente, permitir, estimular e organizar a criatividade e a autonomia dos docentes e dos estudantes. (ARROYO et al, 1982, p. 23).

O modelo de supervisão, no molde da pedagogia tecnicista, passou a dar sinais de esgotamento, sendo apontado como responsável pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino (ALONSO, 2002). Propôs-se a extinção do Supervisor, de sua formação à sua ação. Mas a função continuou sendo exercida precariamente por professores de disciplina, os quais, na visão de Rangel (2002), também eram especialistas em suas respectivas áreas.

Esse momento de crise fez com que os supervisores concebessem papéis iguais aos dos professores, sem a regência regular de uma turma, pois não havia uma função que os definisse como agentes necessários às atividades escolares. Desse modo, para justificar sua permanência no cenário educacional, muitos supervisores imergiram em atividades

burocráticas. Tal atitude contribuiu para o desconforto entre eles e os professores (MEDINA, 2002).

A chegada dos anos 90 trouxe um novo conceito de sociedade e de escola não muito familiar à pedagogia clássica em qualquer uma de suas tendências. Percebeu-se que os processos educativos não acontecem apenas na escola, mas também na participação da vida social e comunitária e que o sucesso do aluno não depende exclusivamente dos conteúdos e metodologia aplicados em sala.

Nesse cenário, a supervisão voltou como uma temática pertinente, dessa vez numa perspectiva de ressignificação, reconhecendo seus aspectos gerais, básicos e sua especificidade, mas assumindo prioritariamente a designação de coordenação pedagógica.

Tal designação não consistiu em algo novo no cenário educacional, tendo em vista que nos anos 60, por influência de professores brasileiros que, à época, estudaram na França e Bélgica, foi introduzida a figura do coordenador pedagógico, com o nome de assessor, orientador ou diretor pedagógico. Este deveria atuar como membro integrante do grupo em escolas de ensino médio (ATTA, 2006).

Na busca por ressignificar e revalorizar a supervisão reconceitua-se sua área de atuação e essência, de modo a compreendê-la como ação de natureza educativa e sociopedagógica no campo didático e curricular do seu trabalho. Parece que a educação vive sempre na expectativa de dias melhores. Nesse sentido, desenha-se a existência de um profissional,

[...] competente, entendendo-se que a competência é, em si, um compromisso com o público, com o social e, portanto, com político, com a sua etimologia na polis, 'cidade', coletividade. E o interesse coletivo opõe-se ao interesse individualizado, na educação e no seu serviço supervisor. (RANGEL, 2002, p. 74).

O movimento de recuperação dessa função, não apenas no nível de escolas, mas também nos sistemas de ensino ficou evidente, procurando-se envolvê-la, principalmente, nos programas de formação em serviço do professor e na construção do projeto pedagógico das escolas como “uma atuação necessária à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico.” (LIMA, E., 2001, p. 77).

Atualmente a exigência é maior, visto que há um contexto social, econômico e político distinto dos demais períodos. Sobre isso Saviani (2002) lembra que o desafio extrapola a esfera especificamente pedagógica, situando-se na contradição central moderna que, por um lado desenvolve bastante as forças produtivas humanas e, por outro lado, lança na miséria, contingentes cada vez mais numerosos de seres humanos. Nesse momento, salienta Medina (2002, p. 50),

O supervisor escolar tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de ensinar e aprender - trabalhar com professor na identificação das necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário, atuando em conjunto com o professor de sala de aula. Dessa maneira, supervisor e professor, cada um no lugar que ocupam dentro da escola, estariam, simultaneamente, ora assessorando no processo de ensinar, ora identificando demandas da escola que emergem do agir e reagir diário com os alunos, pais e comunidade escolar.

Muitas vezes tem-se mesmo a desconfiança de que os desafios são maiores do que se pode resolver. Em momentos como esse é preciso parar, olhar para os lados, ver alguém fazendo diferença nos pequenos atos e gestos, e então prosseguir. É pertinente apresentar as diferentes terminologias utilizadas para o agente da coordenação pedagógica antes de avançar para o histórico do CP na Bahia.

3.1.1 Nomes e sentidos

O que atualmente é denominado de coordenação pedagógica (CP) por autores como Almeida (2000), Atta (2002), Bruno (2003), Libâneo (2004) e Mate (2000) originalmente é discutido na literatura educacional com pelo menos outras quatro denominações. São elas: *supervisão educacional*, *supervisão escolar*, *supervisão pedagógica* e *orientação Pedagógica*. Todas as terminologias, entretanto, referem-se ao profissional da educação responsável pelo suporte pedagógico aos professores.

As variadas denominações trazem em si marcas, não sendo apenas adjetivações, afirma Nogueira (2000). Nessa direção, Rangel (2002, p.75) declara que o nome é, “essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade.” Alonso (2002) afirma que no decorrer do tempo os conceitos têm sido alterados em função dos objetivos e etapas do processo evolutivo. É possível ir um pouco além afirmando que, por trás de um nome, há sempre uma intenção explícita ou oculta, consciente ou não.

A primeira expressão, apresentada ao longo da retrospectiva histórica, *supervisão educacional*, possui sentido amplo, extrapola o âmbito da escola, alcança os aspectos estruturais, sistêmicos da educação e engloba atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa (LIMA, E., 2001; RANGEL, 2002). Tal termo se distingue da função docente na medida em que traz sobre si a idéia do técnico.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disso passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. (VASCONCELLOS, 2002, p. 86).

Nesse sentido, a imagem do supervisor educacional sempre esteve associada ao poder, ao sistema, mais do que às escolas. Daí, afirma Alonso (2002, p. 170) “a dificuldade em aceitá-la como parte integrante da escola e co-responsável por seus sucessos e fracassos.” Entretanto, também se encontra nessa perspectiva associada à figura do especialista em educação ou técnico em educação, um profissional oriundo do curso de Pedagogia.

No final dos anos 70 os profissionais dessa área optaram por utilizar a expressão supervisão educacional como um marco na luta pela regulamentação do exercício da profissão. Até então se utilizava basicamente duas expressões: supervisão educacional e supervisão escolar. A escolha pelo termo educacional foi reforçada no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), em 1980 no Estado de Goiás. Quando a primeira associação de Supervisores foi criada no Rio Grande do Sul também adotou o termo educacional. As outras associações procuraram seguir essa mesma terminologia.

Autores como Fernandes (2000), Ferreira (2002), Garcia (2000), Lima E. (2001), Medina (2000), Saviani (2002) e Silva Junior (2002b), também utilizam a denominação educacional, mas evocam um sentido diferente do perfil apresentado por Cardoso (1997). Tais estudiosos e também este estudo assumem ser possível e necessário existir alguém que aja com o sentido de parceria com o professor numa prática articuladora e consciente de seu papel histórico na educação brasileira independente da titulação acadêmica.

A segunda terminologia a ser caracterizada é *supervisão escolar* e também está ligada à formação do pedagogo sob a alteração do Parecer n. 252/1969, denotando o espaço escolar como local de atuação. Silva N. (1987) pontua que os supervisores eram alienados da realidade que deveriam atender, cabendo-lhes a execução fiel do que era planejado e decidido. No discurso eram oferecidas neutramente chances para todos, quando o *todos* pertencia a classes e realidades diferentes com necessidades diferentes.

O supervisor escolar, historicamente, se posicionou no nível hierárquico das decisões – na linha dos que mandavam –, mas na prática se situou na linha de execução, daqueles que obedeciam e executavam as ordens transmitidas. Era um especialista apresentado como alguém disposto a ajudar o docente. Rangel (2002) supõe que esse agente devesse desempenhar serviços administrativos, de funcionamento geral e também os serviços pedagógicos. Não há, portanto uma diferença que possa ser considerada significativa quando se pensa em supervisão educacional e supervisão escolar. Ambas possuíam prática bastante similar.

Outro termo utilizado pela literatura educacional é *supervisão pedagógica*. Este é assumido por Alarcão (2001) e reiterado por Rangel (2001, 2002) como a expressão mais completa. Seu local de trabalho deve ser a escola, permitindo o olhar sobre o pedagógico, numa ação conjunta de coordenação e orientação. Coordenação, no sentido de criar e estimular oportunidade de organização comum. Orientação, na intenção de criar e estimular oportunidades coletivas de estudo.

A adjetivação pedagógica implica no estudo da prática educativa. A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. “O seu objeto é a qualidade do ensino, porém, os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores.” (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Nessa compreensão, a supervisão sai da posição de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade ou de superioridade diante dos demais profissionais de educação para ser encarada como agente intérprete da realidade educacional e de suas necessidades.

A nomenclatura *orientação pedagógica* muitas vezes confundida com Orientação Educacional¹² é compreendida como uma das atividades da Supervisão. Faz-se pelo estudo, reflexão, troca de experiências, observação, análise de problemas e soluções comuns, leituras, etc. Segundo Medina (2002), orientar vem de *orientar* + *ar*, que significa reconhecer a situação do lugar onde se acha para criar-se no caminho. Tal expressão evidencia a natureza da ação pedagógica a ser desenvolvida.

A designação *coordenação pedagógica* (CP) ou *coordenador pedagógico* (CP) é apresentada por ATTA (2002, 2006) como o agente que atuava no ensino médio cuja formação recebera forte influência do modelo europeu, conforme sinalizado anteriormente. Almeida (2000), Bruno (2003) e Mate (2000) adotam a expressão coordenação pedagógica encarando-a como algo necessário ao contexto escolar. Trata-se, portanto de alguém responsável pela formação continuada de professores, articulador do projeto pedagógico (PP), um agente que contribui para a transformação da educação escolar, alguém que mantém a ligação entre direção, professores, estudantes e pais.

Autores, como Vasconcellos (2002, p. 85), por exemplo, utilizam as expressões supervisão educacional e coordenação pedagógica com o mesmo sentido. Nesse sentido, esse agente é o

¹² Formação oriunda do curso de Pedagogia. Refere-se ao técnico de educação responsável pelo acompanhamento do estudante no que se refere aos hábitos de estudo e rendimento acadêmico. Profissão regulamentada por meio da Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968.

[...] articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Deve-se mencionar que a concepção de coordenação pedagógica (CP) dá margem para a atuação do professor de qualquer disciplina, oriundo das licenciaturas ou mesmo do Magistério, independente da formação superior específica em educação. É também comum na literatura atual encontrar a expressão professor-coordenador.

Há propostas curiosas como a de Vasconcellos (2002) que propõe mudar a idéia de *super-visão* para *outra-visão*. Seguindo esse raciocínio Orsolon (2001) sugere *co-visão*. Tais considerações denunciam o incômodo que o termo supervisão evoca. Muda-se o termo e o discurso, mas o CP ainda é lembrado e tratado como sendo um agente autoritário.

Neste estudo escolheu-se utilizar a expressão coordenação pedagógica (CP) e coordenador pedagógico (CP) por pelo menos dois motivos. Primeiro, os servidores que atuam na rede estadual de ensino na Bahia e também no âmbito dos municípios, nos cargos de supervisor e orientador educacional e da carreira do Magistério para a educação básica passaram a ser conhecidos como Coordenadores Pedagógicos, mantidos os níveis e atribuições, a partir da Emenda ao Projeto de Lei n. 11.018 de 1996, artigo 7^o¹³.

Em segundo lugar trata-se da terminologia mais comumente utilizada no cotidiano educacional nos últimos anos em virtude da natureza de sua atuação concebida aqui como um ato coletivo de mediação.

3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA BAHIA¹⁴

Na Bahia o histórico da supervisão educacional aqui denominada de coordenação pedagógica não foi muito diferente do restante do país. Em 1925, afirma Simões (1975), o Inspetor Geral da Instrução, professor Anísio Teixeira, promulgou a Lei n. 1.846 criando uma Diretoria Geral do Ensino cujo titular deveria ser um técnico e administrador executivo com prestígio e força. O cargo, ocupado por ele mesmo, o fez admitir a necessidade de técnicos especializados na área de educação que atendessem as questões pedagógicas.

¹³ Decreto Estadual n. 6.212, de 14 de fevereiro de 1997 – da Lei n. 7.023, de 23 de janeiro de 1997.

¹⁴ Este texto tem a contribuição da professora Dilza Maria Atta a partir de suas considerações em artigo na Revista do CEAP no ano de 2002 e, posteriormente, através de entrevista realizada no dia 4 de dezembro de 2006 em sua residência. A professora Dilza tem sua formação inicial no curso de Letras, foi professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, atuou por muitos anos como supervisora na Secretaria de Educação do Estado da Bahia e em unidades escolares do setor privado.

Em 1940, com o Decreto-Lei n. 11.682, ressurgiu a preocupação com as funções técnicas, exercidas por especialistas que orientassem a escola em direção à consecução dos seus objetivos. Nessa ocasião, o Secretário de Educação, professor Isaías Alves, concluiu que além de criar escolas e aumentar o número de matrículas e professores, fazia-se necessário controlar os serviços, orientar os professores, normatizar as aulas, homogeneizar as classes e firmar princípios disciplinares.

Para atingir esses objetivos, a lei criou, ao lado da inspeção, os serviços de orientação da vida escolar, os quais eram centralizados e coordenados pela Assistência do Ensino Elementar na capital baiana e no subúrbio. Tais Orientadores deveriam aplicar testes nas escolas e apresentar relatórios semanais das visitas realizadas nas unidades escolares.

Os Orientadores eram escolhidos entre os professores primários que revelassem (bastante subjetivo) inclinação e capacidade para a função, ou que tivessem curso de aperfeiçoamento. De qualquer modo, lhes coube a fiscalização do trabalho escolar e da atuação do professor. É notório como sempre existiram agentes fiscalizadores dos professores! E o pior: entre os seus próprios pares!

As funções dos orientadores e dos inspetores às vezes se confundiam, pontua Simões (1975). Quando o professor Anísio Teixeira em 1947 assumiu a Secretaria de Educação do Estado, suspendeu as funções dos orientadores da vida escolar e as transferiu para os Inspectores de ensino.

A partir de 1967, no governo do Dr. Luis Viana Filho, a supervisão educacional tomou impulso se tornando mais sistemática e estruturada. Ainda nesse ano a Lei n. 2.464 que dispunha sobre a organização da Secretaria de Educação e Cultura do Estado transformou a Divisão de Currículos e Supervisão (criada em 1965) em Divisão de Assistência Técnico-Pedagógica (DATP) com a atenção voltada para a supervisão de currículo¹⁵.

O ano de 1967 foi marcante também porque foi sancionada a Lei Orgânica de Ensino, a qual sobre o ensino Normal, previu a existência de Institutos de Educação, onde, além do curso Colegial Normal foram oferecidos cursos para a formação de especialistas, entre os quais estava a Supervisão.

A Lei Orgânica de Ensino da Bahia determinou que os colégios de ensino médio fossem organizados em departamentos compostos de professores da mesma disciplina ou de disciplinas afins. O Conselho docente (composto pelos chefes de departamentos e pelo

¹⁵ A supervisão do currículo na escola básica continua como um objeto específico da coordenação pedagógica tendo em vista a necessidade urgente de que cada currículo se apresente não apenas no âmbito da formalidade, mas, sobretudo, atenda as expectativas da realidade educacional (RANGEL, 2002).

diretor) elegeria anualmente um coordenador pedagógico, o qual seria responsável pelo trabalho didático dos departamentos.

Um ano depois o Estatuto do Magistério Público através da Lei n. 2.521/1968 criou os cargos de Supervisor da Educação Primária e Supervisor da Educação Média. Ocupariam esses cargos aqueles professores efetivos com mais de 5 (cinco) anos de docência e diploma ou certificado de pós-graduação em supervisão.

Nesse cenário o coordenador pedagógico teve uma regulamentação especial, pois se tornou uma função gratificada e não um cargo. Como salientado anteriormente, esse coordenador pedagógico atuaria nos colégios de ensino médio. O próprio Estatuto do Magistério Público, em suas disposições transitórias, extinguiu os cargos de inspetor e auxiliares de fiscalização. Isso não quer dizer que a prática inspetora tenha deixado de existir. Basta pensar que a presença da inspeção foi historicamente muito forte no cotidiano escolar.

Havia, nesse sentido, uma questão prática a ser resolvida: o que fazer com os inspetores? Foram redirecionados para o serviço de supervisão. Simões (1975) afirma que no triênio de 1968-1970 foram incluídas metas no sentido de oferecer treinamento para 150 supervisores, a implantação de um sistema de supervisão para o magistério não titulado, a instalação de 15 centros regionais de supervisão e um centro de supervisão de adultos na capital baiana. A supervisão estava em processo de consolidação e era compreendida nos mesmos moldes dos demais estados brasileiros: uma força a favor dos projetos governamentais.

Atta (2002) pontua que em termos de origem da coordenação pedagógica na Bahia, houve três vertentes influenciadoras: A *primeira* inspirada na tradição norte-americana e melhor conhecida no cenário nacional e internacional, incidiu sobre o ensino primário, centrou-se na secretaria de educação do estado, recebeu o nome de supervisão escolar, enfatizando claramente o controle do órgão central sobre as unidades escolares.

Suas tarefas não diferiam muito do que historicamente se praticava há algum tempo: visitas às escolas (semanal, quinzenal ou mensalmente) para cobrança (explícito sentido de controle e fiscalização) de desempenho docente. No entanto, muitas vezes as visitas se restringiam à coleta de dados estatísticos. Sua formação foi oriunda basicamente do PABAE. Na ação resultada da vertente norte-americana havia o olhar sobre o ensino e sobre as questões metodológicas, mas quase sempre deslocados dos problemas enfrentados pelo alunado (ATTA, 2002).

A *segunda* vertente teve sua inspiração no modelo europeu, diferindo do modelo norte-americano. Sua capacitação acontecia em serviço e seu processo de trabalho estava

voltado para o fazer coletivo com ênfase no processo ensino-aprendizagem. A escolha desse profissional se dava por eleição democrática, por seus pares, e sua atuação acontecia nas escolas. Esse coordenador pedagógico era um licenciado de uma das áreas do currículo, não um pedagogo.

Duas práxis diferenciadas: uma que atuava individualmente com o professor e outra que validava o trabalho coletivo. Sobre isso, Atta (2006) afirma que o segundo grupo *liderava os professores, preocupado com a aprendizagem e o crescimento global do aluno*. Através do trabalho realizado coletivamente os docentes das diversas áreas tinham visão do todo, saíam de seus cadinhos. A própria acolhida ao coordenador pedagógico era resultado da maneira com que fazia parte do grupo.

Havia sentimento de pertencimento, mas não havia a titulação para tal. Os supervisores atingiam o cargo por acesso e havia previsão de cursos para sua formação, enquanto os coordenadores não eram considerados legalmente. Diante de práticas visivelmente distintas pode-se questionar: será que esses agentes supervisores não compreendiam o que estava por trás de cada situação?

Na visão de Atta (2006) não havia essa clareza por parte do grupo de supervisores oriundo dos treinamentos norte-americanos. Para quem recebera outra influência e vivera outro tipo de experiência formadora era mais fácil distinguir as contradições. As escolas do setor privado também começaram a ter coordenadores pedagógicos, apesar de não existir uma regulamentação própria. Esta foi se dando aos poucos durante o processo de trabalho.

Nesse contexto, surgiu o que Atta (2002) denomina de *terceira* vertente: os supervisores especialistas oriundos dos cursos de Pedagogia com habilitação em supervisão escolar. Para estes, a situação também não foi fácil. Foram introduzidos nas escolas pela Secretaria de Educação do Estado e não eram, por isso, considerados como membros do grupo, sendo vistos claramente como representantes de um poder autoritário.

Quanto a estes últimos supervisores, a luta pelo espaço profissional e a libertação de sua imagem associada ao governo foi um capítulo à parte. Um aspecto positivo para os supervisores na Bahia é que as Faculdades de Educação no Estado procuraram seguir o modelo europeu. Por outro lado, “a orientação desenvolvida na formação dos supervisores, de um modo geral, não levava em conta a forma pela qual o sistema escolar pretendia que os supervisores exercessem o seu papel.” (ATTA, 2002, p. 22).

As primeiras turmas de Supervisão na Bahia colaram grau em 1971. O PREMEN também esteve presente na Bahia, como parte do Programa de Treinamento de Supervisores, em 1971. A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia participou do

PREMEN como coordenadora. Após o PREMEN as atenções se voltaram para a questão da formação continuada e para os estudos de pós-graduação.

Na década de 80 houve, basicamente, a extinção dos supervisores pela Secretaria de Educação do Estado, mas segundo Atta (2006) *os professores solicitavam alguém com quem se pudesse sentar e discutir questões pedagógicas, um interlocutor*. O setor privado manteve esse serviço pedagógico.

A partir dos anos 90 foram vistas algumas redes municipais de ensino agregando coordenadores pedagógicos ao seu quadro de pessoal como agentes itinerantes. Em 2006 houve dois concursos públicos para a função de coordenação pedagógica¹⁶: um da rede estadual e outro da rede municipal de Salvador. Sabe-se, inclusive, que na rede municipal esses agentes já se encontram lotados nas unidades escolares.

Ao olhar para o caminho percorrido pelos coordenadores, ao longo da construção do processo de educação no Brasil e na Bahia, constata-se que sua identidade profissional ainda não se encontra assegurada. A figura da coordenação pedagógica não existe na LDBEN. No entanto, o ressurgimento dessa função, nos anos 90, indica, entre outras razões, a pertinência de sua existência no contexto atual da educação e a luta de educadores que ousaram assumir sua história, confrontar sua formação e sua atuação profissional. Esse exercício não é casual.

3.3 IMPASSES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA ATUALIDADE

Quando se pensa em formação inicial do profissional que atua em coordenação pedagógica (CP), volta-se ao curso de Pedagogia. No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado através do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939¹⁷, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade tinha por objetivo formar bacharéis em áreas específicas do saber e formar o educador para o ensino em nível médio. Sua estrutura contemplava quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia e também uma seção especial de didática, denominada de Curso de Didática. Pode-se visualizar na ilustração 4 as características gerais do curso de Pedagogia nesse primeiro momento.

O curso nasceu com a função dupla de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Para a formação dos bacharéis, ou técnicos em educação, ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano do

¹⁶ Por força de lei, passou a ser visto como função no lugar dos cargos de supervisor e orientador educacional.

¹⁷ Trata-se da primeira regulamentação do curso de pedagogia. Ver quadro completo nos anexos.

Curso de Didática, formar-se-iam os licenciados, num esquema que passou a ser conhecido como 3 + 1 (FAGUNDES, 2005; SCHEIBE; AGUIAR, 1999; SILVA, C.,1999).

Essa maneira de conceber o curso e a formação do Pedagogo desde cedo deixou clara a dicotomia entre conteúdo/método, ensino/pesquisa, teoria/prática, etc. Cabia aos bacharéis as disciplinas de formação geral, tais como: História da Filosofia, Psicologia Educacional, Estatística, Administração Escolar, Educação Comparada, entre outras. A obtenção da licenciatura devia-se ao acréscimo de apenas mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

Legislação inicial	Reforma Francisco Campos, de 11/04/1931. Decreto-Lei 1.190/1939. Organização da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.
Características do curso de pedagogia	Estrutura de “3+1”: 3 anos para formação do bacharel em Pedagogia, técnico em educação e com 4 anos formação do licenciado, professor para Escolas Normais. Padrão instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.
Concepção curricular	Concepção humanista tradicional. Influência dos pioneiros da Escola Nova, de liberais conservadores a socialistas. Apesar de sua preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição refere-se a novos métodos e técnicas.
Contexto político-econômico	Regime autoritário, ditadura militar. Transição de um modelo agrário-exportador para parcialmente urbano-industrial. Expansão da indústria nacional.
Contexto educacional	Sistema educacional em crise no sentido quantitativo e qualitativo.
Demandas sócio-educacionais	Alfabetização. Com a urbanização o analfabetismo tornou-se problema político-econômico.
Trabalho	Instável, mal definido. Compete com os demais professores. Atividades pedagógicas e administrativas do Estado. Magistério em Escolas Normais.

Ilustração 4: Quadro 1ª regulamentação do curso de Pedagogia (1939 a 1961)

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/pedagogo.php>

Segundo Murakana (1985 apud FAGUNDES, 2005) o bacharel em Pedagogia era considerado um *expert* em seu campo de conhecimento enquanto à licenciatura cabia lugar de apêndice do bacharelado.

Em 1946, o esquema 3 + 1 foi alterado pelo Decreto-Lei n. 9.092, de 26 de março, tornando-se obrigatório, para bacharéis e licenciados, quatro anos de formação em Pedagogia nas Faculdades de Filosofia. Silva C. (1999) acrescenta que os egressos de Pedagogia não tinham destinação profissional precisa e disputavam com egressos de outros cursos o mercado de trabalho no campo da educação. Essa situação trazia angústia aos estudantes. Assim, em meados da década de 50, algumas alternativas começaram a se esboçar com a introdução do

Pedagogo nas burocracias oficiais e no organograma de algumas escolas da rede pública, e, especialmente, da rede privada, as quais se propunham a realizar um trabalho renovador.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 3).

Em 1961 foi considerada a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia em função da acusação de que o mesmo não possuía conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar no nível superior e a dos técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. Dessa maneira, em meio às críticas de muitos e defesa de outros, houve alterações no currículo do curso a partir do Parecer n. 251/1962¹⁸, aprovado pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE), atual Conselho Nacional de Educação (CNE), mas manteve-se o esquema 3+1.

Com o Parecer n. 251/1962¹⁹ não houve mais necessidade de cursar primeiro o bacharelado para depois a licenciatura. Para Fagundes (2005) houve mesmo uma inversão, pois se tornou comum o estudante graduar-se em licenciatura e voltar para cursar o bacharelado.

O referido parecer não fazia nenhuma referência ao campo de trabalho do profissional que, indistintamente, chamava de técnico em educação ou especialista em educação e, de maneira vaga, num ou noutro momento se reportava a esse com as expressões: administradores e demais especialistas de educação, profissionais destinados às funções docentes do setor educacional (SILVA, C., 1999).

O currículo de Pedagogia possuía um núcleo comum, atualmente conhecido como base nacional comum e cada habilitação, uma parte diversificada. Para a habilitação plena em Supervisão havia a seguinte composição: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas.

O diploma desse profissional era o de bacharel, considerando que o Pedagogo não precisava obter uma licença para efeito de ensino porque o conteúdo do curso era de caráter pedagógico. Para a titulação ficou a expressão: licenciado. O Pedagogo também podia lecionar no magistério primário. A explicação era aparentemente simples: quem podia preparar o professor primário para sala de aula tinha condições de ser professor primário.

¹⁸ Resolução aprovada sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961 e homologada pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, vigorando a partir de 1963.

¹⁹ Trata-se da segunda regulamentação do curso de Pedagogia.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como ‘técnico em educação’. A legislação posterior, em atendimento à Lei n. 4.024/61 (LDB), mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo (Parecer CFE n. 251/62) e regulamenta as licenciaturas (Parecer CFE n. 292/62). O Parecer CFE n. 252/69 ? a última regulamentação existente ? abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE n. 251/62. Com suporte na idéia de ‘formar o especialista no professor’, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado. (LIBÂNEO, 2005, p.45-46).

Outro aspecto que merece ser citado diz respeito à necessidade da experiência docente. No caso da Supervisão, Administração e Inspeção era preciso pelo menos seis meses letivos de experiência, enquanto que para a Orientação a experiência em sala de aula deveria ser de, no mínimo, um ano letivo. O estudante podia ainda obter duas habilitações de cada vez. Ao final do curso, se desejasse, o diplomado poderia voltar à faculdade e, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações.

Legislação inicial	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024/1961. Parecer CFE n. 251/1962 fixa currículo mínimo e a descrição do curso de Pedagogia.
Características do curso de pedagogia	Possibilidade de flexibilização e pequena descentralização. Currículo mínimo. Permanece o esquema “3+1”. Inclui de maneira vaga a formação do especialista. Estágio supervisionado facultativo.
Concepção curricular	Mantém a concepção humanista tradicional. Apresenta nas finalidades da educação uma concepção humanista moderna (das escolas particulares). Perfil conservador.
Contexto político-econômico	Democracia, liberdade política. Modelo econômico desenvolvimentista. Transformação da indústria nacional, com acesso de capital e indústrias estrangeiras.
Contexto educacional	Crise na organização do sistema educacional. Convênios com EUA de concepção tecnicista.
Demandas sócio-educacionais	Alfabetização, qualificação para o trabalho, organização e ampliação da rede escolar.
Trabalho	Restrito e mal definido. Magistério em Escolas Normais, técnico e Orientador Educacional.

Ilustração 5: Quadro 2ª regulamentação do curso de Pedagogia (1961 a 1969)

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/pedagogo.php>

Sabe-se, também, que o licenciado, professor de disciplina de conteúdo, que desejasse investir no trabalho pedagógico, poderia fazer uso do mecanismo de aproveitamento de estudos sem, necessitar fazer o curso inteiro. Esses detalhes revelam alguns dos impasses e complexidade que, desde então, têm acompanhado o curso de Pedagogia e o seu egresso ao longo de sua trajetória. “Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma

educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.” (SILVA JUNIOR, 2000, p. 93).

A Lei n. 5.540/1968²⁰ facultava a oferta de habilitações à graduação de Pedagogia. Segundo Fagundes (2005), o Parecer CFE n. 252/1969, responsável pela divisão do curso de Pedagogia através das habilitações, visava a formação de mão-de-obra qualificada para o exercício de funções produtivas, bem como para funções de direção, supervisão e liderança, no intuito de assegurar o processo de acumulação de bens das diversas unidades da empresa produtiva. Silva C. (1999) elucida alguns aspectos referentes ao Parecer n. 252/1969.

Em primeiro lugar, apenas o Pedagogo era considerado educador pelos legisladores de então, conforme pode ser observado a seguir.

O tratamento diferenciado dado ao curso de Pedagogia em relação às demais licenciaturas deixa transparecer a ‘estranha’ concepção dos legisladores de então a respeito da divisão do trabalho realizado nas escolas e sistemas escolares: com exceção dos que lecionam as disciplinas pedagógicas dos cursos normais, os demais professores devem apenas compreender a organização escolar referente especificamente ao ensino de 2º grau e voltar sua ação ao processo ensino-aprendizagem, reduzido este à sua dimensão estritamente psicológica. Isso significa que quem realiza a essência do processo educativo não é considerado educador e, portanto, sua formação não é prevista como tal; já os que orientam, administram, supervisionam e inspecionam as condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra são considerados educadores. (SILVA, C., 1999, p.5).

Além da divisão do trabalho, vê-se o desrespeito e o descaso para com o professor licenciado. Nesses moldes, é difícil ver seriedade no trato com os educadores e com a própria educação escolar.

Em segundo lugar, a estrutura do curso de Pedagogia em habilitações distintas pressupunha também, na prática, a inserção de mais um profissional dentro da instituição escolar e dos órgãos centrais. Se considerada sob a ótica do mercado de trabalho, tal proposta era inviável em boa parte das regiões brasileiras. Essa forma de divisão do trabalho também traria dificuldades para as escolas que desejassem dispor de um profissional que desempenhasse mais de uma função.

Saviani (2002) questiona a especificidade das habilitações e, em particular, da Supervisão. Para esse autor, as habilitações careciam de especificidade tanto em termos teóricos como em termos práticos. No campo teórico, porque não dispunham de um corpo próprio de conceitos, tendo em vista, por exemplo, a chamada teoria da supervisão, a qual resultava num “arranjo de conceitos” que integravam as áreas básicas como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação ou Didática.

²⁰ Trata-se da terceira regulamentação do curso de Pedagogia. Ver ilustração 6.

Sobre o âmbito da prática, a falta de especificidade se traduzia na reversibilidade com que os diferentes profissionais ocupavam postos na burocracia educacional, independente do tipo de habilitação constante de seus diplomas. Nesse sentido, se a escola necessitasse de um Supervisor ou Orientador, importava sua formação obtida nos cursos de Pedagogia, mas quanto à habilitação, isso não deveria ser tão relevante.

Legislação inicial	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.540/1968. Parecer CFE n. 252/1969 fixa currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.
Características do curso de pedagogia	Sistema de ensino fragmentado. Formação do professor para Magistério de 2º grau e Especialista em Orientação Educacional, Supervisão, Inspeção e Administração Escolar. Estágio supervisionado obrigatório.
Concepção curricular	Proposta tecnicista. Na teoria, presença de concepções críticas. Na implementação persiste a concepção humanista tradicional, com práticas tecnicistas na organização escolar.
Contexto político-econômico	Regime autoritário, ditadura militar. Permanece o modelo econômico nacional desenvolvimentista com acesso de capital estrangeiro e convênio com EUA na educação.
Contexto educacional	Crise no sistema educacional: falta de vagas, questionamento sobre a política educacional.
Demandas sócio-educacionais	Pressão popular por expansão do ensino. Movimentos estudantis intensos. Alfabetização de adultos.
Trabalho	Expansão do mercado para Orientadores e Supervisores e para o Magistério nas Séries Iniciais do 1º grau como espaço alternativo.

Ilustração 6: Quadro 3ª regulamentação do curso de Pedagogia (1969 a 1996)

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/pedagogo.php>

Compreende-se aqui, que dentro de uma unidade escolar, como em toda e qualquer organização, há diferentes atividades a serem realizadas. Desse modo, deve-se entender a necessidade de agentes diferentes, contanto que sua formação seja sólida e ampla. O desejável, então, seria formar o profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições requeridas pela realidade educacional.

Na Bahia, o curso de Pedagogia foi criado através do Decreto Federal n. 10.664, de 20/10/1942 e reconhecido através do Decreto Federal n. 17.206 de 21/11/1944. Entretanto, o curso começou a funcionar em 05/03/1941.²¹ Isto significa que, quando a Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criada, através do Decreto Federal n. 9.155, de 08/04/1946, o

²¹ Dados obtidos através da página virtual do Ministério da Educação através do endereço: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_curso_new.asp?

curso de Pedagogia já existia. O Departamento de Pedagogia, precursor da Faculdade de Educação, foi criado nessa ocasião.

Em 1969, na UFBA, o curso de Pedagogia ganhou novo impulso ao ser alocado na Faculdade de Educação (FACED), recém-criada em conformidade com os princípios da reforma universitária - Lei n. 5.540/1968 e Parecer n. 252/1969 do CFE. Até 1972 o curso de Pedagogia da UFBA era concebido como curta duração, pois não ultrapassava 2.200 horas. Em 1973, através do Parecer n. 306/1973 da Câmara de Ensino de Graduação da UFBA, passou a ser considerado um curso de duração plena.

Os anos 80 e 90²² foram marcados por novos debates sobre a formação do pedagogo e a identidade do Curso de Pedagogia, tendo em vista que várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, através do curso, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do então conhecido 1º grau, suspendendo ou suprimindo as habilitações convencionais.

A justificativa mais comum para essa medida, segundo Libâneo (2005) foi e tem sido o entendimento de que o Parecer CFE n. 252/1969, ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 68, ou seja, estaria introduzindo na escola a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando à fragmentação da prática pedagógica. Tal posicionamento foi resultado da influência de pesquisas, discussões em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador.

Em 20 de dezembro de 1996²³ foi aprovada a LDBEN, a qual, em relação à formação dos profissionais da educação, no título VI, art. 64, apresenta-se assim:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Entendida como uma lei com avanços educacionais, é interessante observar que ela não faz menção à figura do CP, mas mantém as conhecidas habilitações, reafirmando o espaço para a existência e atuação da inspeção. Abre espaço para que a formação profissional se dê em curso de graduação ou de pós-graduação, conforme critério de cada instituição e garante, nessa formação, a base nacional comum.

²² Segundo Libâneo e Pimenta (1999), o marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura.

²³ Trata-se da quarta regulamentação do curso de Pedagogia. Ver ilustração 7.

Legislação inicial	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996. Parecer CNE/CP n. 5/2005 define as diretrizes curriculares de Pedagogia. Resolução CNE/CP n. 1/2006 institui as diretrizes curriculares de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 3/2006 reexamina parecer de 2005.
Características do curso de pedagogia	Afasta-se a idéia de habilitações e assume-se a concepção de formação. Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Definição das características do curso conforme projeto pedagógico.
Concepção curricular	Proposta baseada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Currículo constituído por núcleos que integram a formação básica, o aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional e estudos integradores que proporcionarão enriquecimento curricular. Carga horária distribuída entre atividades formativas de sala de aula, seminários e afins, estágios e atividades complementares (teórico-práticas).
Contexto político-econômico	Democracia, liberdade política. Estado neo-liberal, globalização da economia, acesso a capital estrangeiro. Pressão de agentes econômicos/financeiros internacionais.
Contexto educacional	Crise no sistema educacional: questão da qualidade do ensino, avaliação, expansão. Redução de investimentos na educação. Instituição do Plano Nacional de Educação (2001). Divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação conhecido como PAC da Educação (2007).
Demandas sócio-educacionais	Qualificação profissional, alfabetização, atendimento a grupos minoritários, pressão por ensino público, gratuito e de qualidade. Educação continuada.
Trabalho	Docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental. Participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Atuação em espaços escolares e não-escolares (empresas, ONGS, movimentos sociais). Atuação em educação especial, jovens e adultos, educação a distância.

Ilustração 7: Quadro 4ª regulamentação do curso de Pedagogia (1996 a...)

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/pedagogo.php>; Resolução CNE/CP n. 1/1006.

Segundo Fagundes (2005), para implementação de mudanças no curso de Pedagogia, foi organizada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia formalizada pela Portaria SESu/MEC de 14/03/1998. Em 6 de maio de 1998, essa comissão apresentou a Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso, com ênfase na formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos

educacionais e na produção e difusão de conhecimentos e que tivesse a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (PROPOSTA, 1999).

Entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores estiveram juntos e atentos no sentido de que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia fossem aprovadas no contexto das discussões sobre a formação de professores numa ação ampla e agregadora.

Esse esforço conjunto tem razão de ser, tendo em vista que, nos últimos quatro anos, vários cursos de Pedagogia têm sido abertos, principalmente pela iniciativa privada, o que implica maior acompanhamento do Ministério da Educação (MEC), dos profissionais da educação, graduandos e demais interessados²⁴.

Nessa perspectiva, o estudante deveria ter contato permanente com a escola e o campo de trabalho desde o início do curso, procurando, assim, garantir uma formação que possibilitasse responder aos desafios e contradições da realidade educacional. Outra preocupação explicitada no documento referia-se à duração do curso e sua carga horária: 4 anos e 3.200 horas respectivamente. A base do curso seria a docência, e o eixo de sua formação o trabalho pedagógico escolar e não escolar.

Essa concepção de docência supunha, segundo o documento, uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permitisse a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.

Prevía, também, a unidade entre teoria e prática, e a capacitação para a gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, sem esquecer do compromisso social do profissional da educação numa perspectiva de trabalho coletivo e interdisciplinar.

²⁴ Aguiar et al (2006) afirma que dados oficiais do INEP/MEC (2006) revelaram a existência de 1.437 cursos de pedagogia e 1.108 cursos normais superiores, sem considerar os inúmeros institutos superiores e cursos de licenciatura criados também nesse período. Na Bahia, segundo dados também do INEP/MEC (2007) são oferecidos 146 (cento e quarenta e seis) cursos de pedagogia distribuídos, dos quais 107 oferecidos pelo setor público e 39 pelo setor privado.

Propunha-se formar o profissional de educação para atuar no ensino e também na organização e gestão de sistemas em diversas áreas da educação. Desse modo, o curso de Pedagogia teria, ao mesmo tempo, características de Licenciatura e de Bacharelado, proporcionando dupla atuação para o pedagogo.

Nessa proposta, seriam áreas de atuação profissional do Pedagogo: docência na Educação Infantil, nas séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; áreas emergentes do campo educacional.

Na discussão sobre a reformulação do curso de Pedagogia sabe-se dos esforços de articulação empreendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esta concebe que o curso de Pedagogia deve possuir sua identidade na docência. Entretanto, autores como Libâneo e Pimenta (1999) não concordam com esse posicionamento, o qual prevaleceu no momento da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso.

A discussão se inicia com o argumento de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, com formação pedagógica, que ultrapasse a sala de aula. Nesse sentido, os autores diferem trabalho pedagógico de trabalho docente. O primeiro refere-se à atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas, enquanto o segundo é compreendido como a forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula. Em resumo: todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

O posicionamento da ANFOPE, segundo Libâneo e Pimenta (1999), apresenta, como conseqüências, a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente. Isso se reflete na descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico.

Corroborando também, a posição da ANFOPE, para a eliminação/descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o

especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente e a segregação do processo de formação de professores da 1ª à 4ª série em relação às demais licenciaturas.

A questão se origina, segundo os autores supracitados, com os legisladores que em todos esses anos desde 1939 tentaram equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação de professores num curso só: o curso de pedagogia. Deve-se afirmar, no entanto, que mesmo com as DCNP essa questão não foi equacionada.

A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia. Além disso, no mundo inteiro existem cursos específicos de pedagogia distintos dos cursos de formação de professores.

Aguiar et al (2006) pondera sobre a questão, explicando que o termo docência não deve ser compreendido apenas no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas com sentido ampliado onde essa seja compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam certos conceitos, princípios e objetivos da pedagogia.

Na concepção deste estudo, conquanto Libâneo e Pimenta (1999) apresentem uma argumentação coerente, sabe-se que, nos embates em favor de melhores espaços de trabalho, muitos profissionais da educação se afastaram da problemática teórico-prática de sua área. Isso é compreendido pelos autores quando afirmam que,

Foi um grande equívoco dissolver o específico da prática educativa nas salas de aula (a aprendizagem, o crescimento cognitivo dos alunos etc.) na prática política. Faltou entender que um trabalho bem feito com as crianças no interior das salas de aula também é um ato político, e dos mais nobres. O discurso especificamente pedagógico foi, assim, afastado das discussões, e em alguns casos chegou a ser rechaçado, em decorrência do preconceito que sempre se alimentou contra a pedagogia como campo de conhecimento e contra os pedagogos de profissão. Na prática, essa tendência resultou, em vários lugares, na negação explícita do campo próprio de estudos da pedagogia (e por decorrência, da didática). É em boa parte por isso que a licenciatura para a formação de professores de 1ª a 4ª passou a ser chamada inadequadamente de pedagogia. (1999, p. 10).

Deste modo, resgatar a formação docente no pedagogo é preciso, mas é preciso também considerar que os aspectos metodológicos predominantes na formação inicial do professor são insuficientes para a atuação do pedagogo no que se refere ao planejamento da educação, à administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica etc.

Tem-se a impressão de querer abarcar o maior número possível de opções, mas o documento explica que o recorte seria efetivado pelas instituições formadoras, conforme a condição específica de cada uma, de seu projeto institucional, das realidades regional e local, tendo em vista as necessidades da contemporaneidade.

A estrutura curricular proposta para o curso de Pedagogia deveria abranger, em primeiro lugar, um núcleo de conteúdos básicos compreendendo conhecimentos relativos aos contextos: histórico e sócio-cultural da educação na sociedade contemporânea, sócio-histórico próprio da criação e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil e do exercício profissional articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Deveria, ainda, dispor de um núcleo de conteúdos relativos ao exercício da docência e da gestão educacional, compreendendo o estudo dos conteúdos específicos que compõem os currículos dos níveis de ensino em que irão atuar os professores - pedagogos; os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino; o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão em espaços escolares e não escolares; o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade; questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje.

Em terceiro lugar, a estrutura curricular deveria apresentar tópicos de estudo para aprofundamento e/ou diversificação da formação – a diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação com os aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo. Finalmente, Estudos Independentes – esses como componentes da estrutura curricular, tendo como finalidade a criação de mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, complementares à integralização curricular, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

O texto da proposta evidenciava a preocupação com a prática pedagógica denominada, na perspectiva legal, de Prática de Ensino. Nessa proposta, esse elemento deveria constituir-se em espaço de integração teórico-prático para professores e estudantes, uma vez que não deveria ser vista como tarefa de responsabilidade de apenas um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo das IES, resultado de seu Projeto Pedagógico.

Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deveriam participar, em diferentes níveis, do desenvolvimento da mesma pelos estudantes. Tal situação implicaria na elaboração, pela Instituição, de um projeto de prática que envolvesse suas múltiplas dimensões e etapas de desenvolvimento.

Por fim, a IES deveria estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Tal trabalho poderia decorrer da reflexão sobre as experiências propiciadas pelas Práticas Pedagógicas/de Ensino, do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou de alternativas de interesse do estudante.

No dia 13 de dezembro de 2005 foram votadas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), através do Parecer CNE/CP n. 5/2005. Em 16 de maio de 2006, através da Resolução CNE/CP n. 1/2006, as diretrizes foram (re)apresentadas e confirmadas, acrescentando-se uma emenda posterior ao artigo 14 do Parecer CNE/CP n. 5/2005²⁵ que trata especificamente da formação do pedagogo como supervisor, administrador, orientador e inspetor.

Ambos os documentos, Proposta e Diretrizes, evidenciam nos respectivos textos a necessidade de ressignificar a formação do profissional egresso do curso de Pedagogia, tendo em vista o cenário histórico, político, social e econômico. A demanda tem crescido rapidamente: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação dos povos indígenas, educação na cidade e no campo, atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares, gestão, enfim uma realidade ampla e complexa.

As DCNCP mantiveram a idéia da Proposta sobre a questão da docência como base para o curso, de modo que o curso formará o licenciado em Pedagogia sendo destinado à formação de professores para o exercício profissional nas seguintes situações:

- a) magistério na Educação Infantil – atendimento às crianças de zero a cinco anos;
- b) magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental – a partir de 2006 com nove anos e matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos;
- c) docência no curso Normal no Ensino Médio e Educação Profissional;
- d) atividades docentes que compreendam participação na organização e gestão de sistemas de ensino englobando: a) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor educacional; b) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; c) produção e difusão do conhecimento

²⁵ O texto de 2005 destaca que foram levadas em conta as contribuições do setor educacional ao longo dos últimos vinte e cinco anos, assim como a legislação pertinente: CF, LDBEN, PNE, pareceres e resoluções.

científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Isso significa, segundo Aguiar et al (2006), que a formação no curso de pedagogia precisa assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, o legislador tenta afastar a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência.

Essa questão parece não estar bem resolvida e implicará em acompanhamento sistemático dos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, na realização de estudos sobre os resultados dessa mudança sobre a atuação dos egressos e na reformulação e ampliação dos cursos de pós-graduação voltados para as áreas de planejamento, gestão, etc.

Percebe-se, de forma explícita, a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, assim como a necessidade de uma sólida formação em gestão da educação, compromissada com os princípios constitucionais, sem o que não teria razão de ser. Não se trata de uma formação restrita, tampouco reduz a sua atuação. Bem ao contrário, trata-se, como reza o parecer supracitado, de 'observar com especial atenção aos princípios constitucionais e legais: a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática.' (FERREIRA, 2006, p. 6).

Nesse sentido, o curso de Pedagogia deixa de habilitar os profissionais de educação conforme reza o artigo 64 da LDBEN, mas é necessário ao Pedagogo ter conhecimentos e estar apto (desenvolver o perfil necessário) a participar das tarefas ligadas à gestão da educação, como a coordenação pedagógica, por exemplo. Contudo, em 21 de fevereiro de 2006, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer CNE/CP n. 3/2006, retificando o artigo 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n. 5/2005, dando-lhe nova redação.

O texto explicita a gestão educacional como campo de atuação desse graduado voltado para as funções pertinentes à organização do trabalho pedagógico, tais como: planejamento, administração, coordenação e acompanhamento dos processos educativos, assim como a avaliação de planos e projetos pedagógicos, a análise, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação.

Desse modo, procurou-se garantir espaço para que a Licenciatura em Pedagogia mantenha não mais em caráter de habilitação, mas em termos de formação, a existência de profissionais da educação, conforme previsto no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da LDBEN. Mas isso parece efeito para uma situação emergencial mercadológica.

O profissional deverá estar apto, mas não receberá destaque ou titulação específica. Parece contraditório. Sobre esse aspecto, um dos Conselheiros questiona tal restrição,

pontuando que a seu ver, aquilo que a Lei dispõe só uma outra Lei pode dispor em contrário. É possível, portanto que posteriormente, a LDBEN tenha seu artigo 64 alterado ou suprimido.

Concorda-se aqui com as DCNP, quando trata do perfil do egresso do curso Pedagogia que deverá possuir consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas. Entende-se, também, que a abertura para a atuação profissional do pedagogo não é em si mesma benéfica tendo em vista que existe muito curso de origem duvidosa e o MEC não tem sido tão eficiente, como é necessário, em mecanismos que inibam essas situações.

No entendimento do texto das DCNCP, também tem crescido o interesse de professores licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando aprofundamento nas áreas de gestão de instituições e de sistemas de ensino, o que pressiona a abertura dessa especialização, não apenas para o Pedagogo. Desse modo, a formação do então denominado especialista em educação far-se-á através de curso de Pós-graduação. Este aspecto é considerado aqui com cautela por saber que será preciso repensar a estrutura desses cursos de Pós-graduação e também rever a organização e estrutura dos demais cursos de licenciatura, ampliando seu leque de disciplinas voltadas para a gestão.

Um outro aspecto a ser criticado é o da carga horária prevista para o curso de Pedagogia. A Proposta apresentava o mínimo de 3.200 horas com duração de 4 anos. As DCNCP, através da resolução CNE/CP n. 1/2006 reafirmaram a carga horária de 3.200 horas, sem preocupação com a duração do curso, o que tem oportunizado a prática de cursos mais rápidos. A questão é saber se tais cursos conseguirão manter a qualidade pretendida pela legislação.

Esse tipo de omissão governamental (ainda que o MEC recomende a integralização do curso em 4 anos) facilita desvios em relação a uma formação séria e coloca em situação difícil aquelas instituições, sejam públicas ou privadas, que têm um projeto pedagógico comprometido com a cidadania.

Provavelmente, diante desse quadro, pouco adiantará a oferta de melhores cursos pelas universidades públicas, em especial pelas federais, com tempo suficiente para uma formação qualificada, tendo em vista que os estudantes não resistirão ao fato de que seus colegas poderão diplomar-se até mesmo na metade do tempo, em cursos semelhantes, com a possibilidade de ingresso mais cedo no disputado mercado de trabalho. Dessa forma, o provável esvaziamento e a baixa demanda por tais cursos constituirão os fatores determinantes para a retirada das universidades públicas desse campo da formação dedicando-se, prioritariamente, a outras áreas profissionais tidas como mais nobres e promissoras. Confirmando-se tal hipótese, disso resultará o rebaixamento da qualificação dos docentes da educação básica, aliados de centros importantes de produção dos conhecimentos científico-tecnológicos, situação certamente não evidenciada nas estatísticas que o governo poderá apresentar aos credores internacionais. Os prejuízos acadêmicos que poderão advir a toda uma geração de alunos da escola básica constitui motivo

suficiente para que as forças organizadas da sociedade tentem reverter tal processo. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A exigência de uma carga horária significativa é algo essencial, tendo em vista que, muitas vezes, no afã de se ter um título de nível superior e pela própria necessidade do mundo do trabalho, são oferecidos cursos de graduação no estilo rápido, sem a devida estrutura pedagógica e pouco ou nenhum contato com a realidade. Ainda no texto das DCNCP outro conselheiro comenta que a carga horária prevista para Pedagogia está distinta das demais licenciaturas, o que deveria ser melhor pensado por se tratar, a seu ver, de uma impropriedade.

A carga horária para o curso de Pedagogia será assim distribuída:

- ✍ 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- ✍ 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando outras áreas, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- ✍ 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

As DCNCP também sinalizam, e isso é assumido aqui como bastante positivo, a necessidade de que o estágio e o contato do estudante com a realidade educacional aconteçam ao longo do curso e desde o seu início. Vêm-se, comumente, egressos de Pedagogia sem experiência alguma. Concorde-se aqui com Medina (2002) que a experiência de ter sido professor de classe não garante por si mesma a competência desse profissional, mas certamente afeta sua compreensão de questões do cotidiano educacional e seu modo de intervenção.

A estrutura geral do curso está bem próxima do que foi proposto anteriormente, sendo constituído por um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores. Deverá compreender, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, de monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Quando trata da pesquisa, as DCNCP destacam a necessidade de cada instituição envolver esse estudante em práticas e grupos de pesquisa, além é óbvio, das disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico. Aqui, também, há previsto um desafio, principalmente para as instituições superiores do setor privado, as quais, de modo geral, não têm tradição de pesquisa. Contudo, entende-se a pertinência da exigência, a qual, se bem conduzida, oportunizará ganhos significativos, principalmente para os municípios.

A implantação dessas mudanças deverá constar no PP de cada instituição que oferece o curso de Pedagogia; deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino no prazo máximo de 1 (um) ano a contar da data da publicação da Resolução. Para as turmas em andamento será possível introduzir alterações, desde que respeitado o interesse dos estudantes, ou manter seu PP inalterado.

Deseja-se, a título de fechamento, desta seção considerar mais duas questões. Primeiro, o impacto das DCNP sobre as IES e seus estudantes. As DCNP foram publicadas em maio de 2006, período em que os processos seletivos já haviam sido concluídos e turmas inteiras encontravam-se em aulas com um formato específico de curso, o qual, de um momento para o outro, deixou de existir.

Tais turmas sofreram alterações curriculares sérias com possibilidade de prejuízo financeiro para alunos e instituições do setor privado. As universidades, tendo em vista sua natureza, dispõem de um tempo maior para as mudanças, mas as faculdades tiveram um tempo mínimo para a aprovação das novas estruturas curriculares conforme pode ser constatado no Diário oficial da União (DOU) de 10 de julho de 2006.

Em segundo lugar, o novo formato do curso de Pedagogia deixou alguns estudantes inquietos, por tratar-se de uma licenciatura, tendo em vista que, para alguns, reger classe significa possuir status inferior na hierarquia escolar e não necessariamente pelo que isso significa do ponto de vista da epistemologia.

Libâneo (2005) mostra que, como ciência geral da educação, a Pedagogia foi perdendo prestígio e espaço acadêmico a partir da década de 1920 com o movimento da escola nova. De lá para cá, a Pedagogia tem apresentado vulnerabilidades destacadas em pelo menos três aspectos: a) na determinação da especificidade do seu saber; b) no reconhecimento social do seu campo profissional; e c) no grau de desempenho e eficiência das instituições e dos educadores.

A primeira razão apresentada refere-se à *especificidade do saber pedagógico*, ou seja, uma problemática epistemológica e uma secundarização das Ciências Humanas. Isto se dá, explica Libâneo (2005), por conta de uma racionalidade instrumental e tecnicista. Mesmo

entre pesquisadores das chamadas Ciências da Educação, a Pedagogia tem sido desvalorizada com argumentos do tipo: a educação é uma tarefa prática, a Pedagogia ocupa-se de finalidades, valores não passíveis de análise científica. Afirmando, ainda, que a educação é objeto de várias ciências, não cabe portanto a nenhum campo teórico exclusividade no trato de sua problemática.

O segundo aspecto diz respeito ao *reconhecimento social do campo* de atividade profissional. É verdade que nunca se falou tanto do valor da educação, mas, também, nunca se viu tanta desvalorização da atividade pedagógico-docente. A remuneração dos profissionais da educação, especialmente no setor público, revela uma situação insustentável.

Em algumas áreas do conhecimento chega-se a ter falta de profissionais. Desse modo, muitos se apegam à situação dos baixos salários para justificar uma prática também lamentável. Como se isso não bastasse, o pedagogo possui historicamente uma formação profissional deficiente, tornando-se um mero cumpridor de obrigações, reduzindo sua auto-estima e comprometendo seu profissionalismo. É uma estranha conduta, afirma Libâneo (2005), pois o profissional denuncia sua própria tarefa, faz uma gozação de si próprio, mina a instituição e denigre seu próprio trabalho. Está aí mais uma contribuição para o enfraquecimento do prestígio da atividade profissional do educador.

Por último, o fato de que as *instituições especializadas ligadas ao campo pedagógico*, especialmente às vinculadas ao sistema escolar, não conseguem bons resultados em termos de desempenho e eficiência, contribuindo para que a própria sociedade não valorize seu trabalho. Novamente, Libâneo (2005) aponta o porquê.

[...] O descaso ou incapacidade dos governos de viabilizar um sistema de ensino de qualidade, a degradação dos salários dos pedagogos e professores, as deficiências de formação do professorado, a ausência de metodologias adequadas para enfrentar a diversificação de culturas na sala de aula. Os resultados desse estado de coisas são desastrosos: baixo rendimento dos alunos, uma fraca assimilação de conteúdos e habilidades cognitivas/operativas, dificuldades crescentes na leitura e na escrita. (LIBÂNEO, 2005, p. 172-173).

Assume-se aqui a pertinência da chegada das DCNCP tendo em vista o momento de provocação da educação superior como um todo num contexto de reforma efetiva. Desse modo, compreende-se que as mesmas provocam discussão, apreensão e, certamente, mudanças, que inicialmente são entendidas como necessárias ao curso de Pedagogia, o qual, ao longo dos anos, tem perdido seu prestígio social e dado sinal de uma formação frágil.

Toda e qualquer mudança deva ser levada a efeito com seriedade e calma porque há muitas questões para serem esclarecidas, tendo em vista que a formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e o exercício desses profissionais no Brasil, acumulam uma

história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação desses profissionais, apesar da não-valorização e da falta de condições devidas e necessárias à qualidade da sua formação e do seu trabalho profissional, por parte do Poder Público (FERREIRA, 2006).

As instituições que oferecem o curso de Pedagogia têm responsabilidades desafiadoras em relação às questões educacionais da contemporaneidade visto que dentro de seus muros estão sendo formados esses novos profissionais. Assumir-se como Pedagogo, nos dias atuais, exige coragem individual e coletiva, tendo em vista que maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, formação continuada no trabalho, salário digno e plano de carreira.

Sabe-se que a desqualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática e curricular. Sabe-se, também que o trabalho realizado pelo pedagogo é baseado em relação de influência, sendo impossível excluir seu caráter de intencionalidade. Cabe-lhe, portanto não submeter-se passivamente às situações adversas, estejam estas no âmbito do descaso ou da tentativa de desmoralização da atividade pedagógica e de seus profissionais.

Exige-se a constante indagação: que profissional é esse que servirá à sociedade? Está-se buscando um CP autônomo, pesquisador, com capacidade de liderança sem ser autoritário. Entretanto, afirma Medina (2002) que ele não tem conseguido desempenhar essas funções simultaneamente. A formação inicial precisa estar atenta a essas questões.

Importa, assim, que a formação do Pedagogo que atua como Coordenador Pedagógico, um mediador entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, seja pensada na perspectiva educacional, aqui entendida como algo amplo, possível em múltiplos espaços e sua titulação possível através da educação superior, pois o setor educacional necessita de um serviço e de um agente educacional comprometidos com o fazer educação para uma coletividade.

4 O EXERCÍCIO PROFISSIONAL COTIDIANO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Mais que convidada, a coordenação pedagógica tem sido intimada a refazer sua história, demonstrando que há espaço real para sua atuação no contexto educacional e que pode em muito, contribuir com a melhoria dos serviços prestados à sociedade em questões como currículo, pesquisa, avaliação da aprendizagem e institucional, material didático, planejamento, etc., dentro de um projeto amplo de cidadania.

Nesta seção discute-se sobre o exercício profissional e cotidiano do coordenador pedagógico, as expectativas legais e pedagógicas necessárias ao exercício da função coordenadora no contexto da mediação necessária para os processos vivenciados na educação escolar.

4.1 EXPECTATIVAS LEGAIS: ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES

O CP, assim como os demais agentes educacionais, têm atribuições profissionais próprias, mesmo sabendo não ser fácil estabelecer limites para demarcar procedimentos específicos de profissionais pertencentes a qualquer ramo das atividades humanas. As dificuldades parecem ser maiores quando se trata de refletir sobre a educação ministrada no sistema de ensino no âmbito específico de atuação de funções, sejam elas administrativas e/ou pedagógicas (MEDINA, 2002).

O contato com a literatura e com documentos que tratam dos afazeres cotidianos da CP evidenciam contundentemente que essa função requer agentes devidamente preparados para lidar com questões de ordem teórico-práticas. Atta (2002) lembra que dele se espera, em primeiro lugar, que acompanhe o trabalho educativo da escola, observando, inclusive as salas de aula cujos professores assim o desejarem, munindo-se de instrumentos apropriados e providenciando para que sejam feitos registros convenientes, a partir dos quais a escola possa contar com material de consulta para fundamentar as decisões futuras.

Espera-se, também, que administre o setor de coordenação, quando for o caso, dentro das normas regimentais democraticamente aprovadas, apóie os professores em sua tarefa de transmitir e produzir conhecimento com os alunos, desenvolvendo um trabalho de fortalecimento da ação pedagógica. É expectativa ainda que, com a equipe escolar, aí incluído o conselho escolar, diagnostique a situação da escola, usando instrumentos apropriados que

sejam aplicados aos pais, alunos, professores, direção, conselhos da escola, com o objetivo de, no âmbito de sua atribuição, trabalhar na construção e permanente reconstrução da proposta pedagógica.

A ação pedagógica é uma ação coletiva, assim, precisa desenvolver a coordenação de um trabalho coletivo, responsabilizando-se pelo crescimento do grupo, esforçando-se por criar condições para que um clima favorável permita a melhoria da ação educativa. Coordenar, não só, a avaliação das situações ensino/aprendizagem, apoiando os professores no que for necessário, como também a avaliação da proposta pedagógica e dos planos e projetos dela gerados.

Em quarto lugar, espera-se que o CP coordene, no âmbito de sua jurisdição, a construção dos planos da escola e dos professores, bem como de projetos especiais, envolvendo professores, alunos e a comunidade. Que se preocupe com a sua própria formação, buscando cada vez mais educar o seu olhar, inclusive com o apoio de instrumentos apropriados, estando aberto às aprendizagens que nascem do trabalho em grupo.

Por fim, segundo Atta (2002), espera-se que o CP estimule o corpo docente a investir no replanejamento da proposta pedagógica, adaptando-a a novas condições e novas situações que certamente surgirão, provocando, no coletivo, uma reflexão constante sobre a ação desenvolvida nas classes, problematizando o conhecimento que, do grupo, vai nascendo, sobre a prática educativa que vai se criando na escola.

Diante de tamanha responsabilidade, procurou-se investigar o que diz a legislação do Estado da Bahia sobre as atribuições do CP. Para o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia o Coordenador Pedagógico é um servidor que atua como suporte pedagógico direto à docência. Faz parte do quadro do Magistério e resultou na junção da figura do supervisor e do orientador educacional²⁶.

Dentre as ações previstas é sua responsabilidade²⁷: planejar e acompanhar as atividades pedagógicas, promover ações de desenvolvimento profissional, articular-se com a comunidade, avaliar os processos e os produtos, manter o fluxo de informações, além de otimizar as diretrizes dos órgãos centrais – secretarias estaduais e municipais de educação.

²⁶ No setor privado tem sido utilizada a expressão coordenação pedagógica com o sentido de supervisão escolar ao tempo em que continua em exercício o orientador educacional.

²⁷ O Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, através da Lei n. 8.261, de maio de 2002²⁷, no art. 8º, propõe vinte atribuições para os que atuam em Coordenação Pedagógica. Anterior a esse período, através da emenda ao Projeto de Lei n. 11.018/1996 foram propostas vinte e cinco atribuições. Para fins de análise foi utilizado o texto de 2002 considerando sua atualidade. Ver quadro completo no apêndice A.

As atividades, outrora desenvolvidas por duas áreas distintas, passaram a ser realizadas pelo CP. Um olhar cuidadoso permitirá ver que são colocadas ações de diferentes âmbitos sob a responsabilidade do CP. Talvez seja possível realizar essas ações com um mínimo de qualidade em uma unidade escolar de pequeno porte. Mas assume-se aqui que em escolas de médio e grande porte, e em espaços como as SME, o trabalho pedagógico fica comprometido e uma ou outra área não é bem atendida.

De modo geral, as atribuições do Estado da Bahia têm servido como referência para os que atuam em órgãos centrais de educação e também em unidades escolares, mesmo no setor privado. Para facilitar o estudo, as atribuições foram agrupadas em seis blocos ou categorias afins: a) acompanhamento e avaliação; b) apoio ao estudante; c) articulação com a comunidade; d) comunicação e difusão de informações; e) desenvolvimento profissional; f) planejamento.

Na primeira categoria tem-se o *acompanhamento e a avaliação* no processo de atuação do CP, os quais são elementos interligados, tendo em vista a natureza da ação pedagógica. Assim, espera-se que o CP:

- a) acompanhe o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
- b) analise os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
- c) avalie os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- d) organize e coordene a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos.

Na compreensão deste estudo, é preciso que o CP acompanhe os processos pedagógicos vivenciados pela escola de modo amplo e de modo restrito. Na primeira perspectiva sua ação está comprometida com o fortalecimento de uma escola autônoma, a qual, a partir das orientações legais das SME, esteja disposta a implementar ações que contribuam positivamente para o alcance das metas propostas no planejamento pedagógico.

Na segunda perspectiva, entende-se a pertinência de junto aos professores, fomentar uma práxis com vistas ao alcance de melhores resultados. A maneira, entretanto como as atribuições são propostas neste quesito evidenciam a idéia de acompanhamento e avaliação como sinônimas de controle, monitoramento e reorientação dos processos escolares.

Contínuas têm sido as discussões sobre a questão da avaliação no âmbito da educação escolar, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. Cotidianamente vêm-se docentes, coordenadores pedagógicos, diretores, órgãos gestores da educação escolar e educadores em geral refletindo e sugerindo alternativas, caminhos, possibilidades que contribuam para que a avaliação da aprendizagem no interior da sala de aula seja algo democrático, com significado para estudantes e mestres, na tentativa desesperada de melhorar os vergonhosos índices de repetência, em particular, na educação básica.

Entretanto, não basta compreender e estudar apenas as questões relativas à avaliação da aprendizagem, antes, faz-se necessário avançar na investigação da avaliação para além do contexto ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno, colocando a própria instituição escolar em foco, admitindo também a realização de um processo avaliativo para os órgãos centrais.

Avaliar aqui traz a compreensão de Vasconcellos (2002, p.103) “ter coragem de questionar o trabalho, não ficar comprometido com a imagem.” O CP precisa abrir mão da idéia de *super*, de infalível e assumir-se como partícipe de um grande movimento de mudança, avaliando-se e dando o espaço necessário para ser avaliado por seu grupo. Pode, então, utilizar-se de diferentes instrumentos escritos e orais.

Quanto a essa questão, é preciso agir seriamente, discutindo permanentemente com docentes e direção das escolas os processos e os resultados internos de seu trabalho. É tarefa da SME não dar margem para dúvida quanto às responsabilidades da Escola.

A segunda categoria diz respeito ao *apoio que o estudante* precisa receber. Nesse sentido espera-se que o CP:

- a) identifique, oriente e encaminhe para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- b) promova e incentive a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.

No âmbito escolar atual, quando cada vez mais chegam às escolas crianças com história de vida diversa, é essencial esse encaminhamento. Saliente-se também que a formação do Pedagogo não se sustenta a ponto do CP realizar o atendimento especializado. Faz-se necessário manter contato permanente com profissionais, tais como Psicólogos, Fonoaudiólogos, Psicopedagogos, Terapeutas Familiares, entre outros, como aspecto

facilitador do processo educativo, sem cair no extremo de não se poder fazer nada na escola, como uma maneira de a mesma eximir-se de responsabilidades.

Todavia, promover palestras e similares sobre temas da vida cotidiana, oportunizando prevenção de situações indesejáveis, tais como gravidez na adolescência, uso de drogas, violência doméstica, assim como a orientação para a vida no trabalho são ações possíveis e necessárias. No currículo de Pedagogia deve-se agregar temáticas dessa natureza.

Garcia (2000) conta o relato de uma professora que atuava na 4ª série do ensino fundamental numa escola pública num bairro de classe média no Rio de Janeiro. Tal professora tinha em sua classe um aluno por nome José, o qual segundo suas observações era um aluno desinteressado, chegava tarde à escola, não fazia as tarefas de casa e dormia nas aulas.

A situação do aluno foi resolvida quando houve o trabalho integrado da Orientação e Supervisão Educacional, mobilizando os demais professores, direção, família e comunidade. Esse exemplo foi citado para enfatizar que o apoio ao estudante não pode ser considerado apenas como tarefa de um profissional. Sabe-se que, em muitos casos, os problemas que vêm de casa através de dificuldades financeiras, e de caráter relacional, desembocam na sala de aula e necessitam de uma intervenção direta e multidisciplinar. Não é tarefa da escola intervir na privacidade da casa do aluno, a menos se que trate de uma situação extrema de abuso, por exemplo. Vale a pena investigar se, no contexto do órgão central, o CP tem realizado esse tipo de ação e, em caso afirmativo, como tem realizado esse trabalho.

Em seguida, propõe-se que o CP mantenha *articulação com a comunidade* como terceiro bloco. Isso é possível através das seguintes ações:

- a) estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
- b) estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
- c) promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- d) promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.

Nesses aspectos, o CP é solicitado a interagir no e com o meio onde se encontra inserido, considerando que a ação da coordenação pedagógica não pode estar isolada de seu contexto. Dentre as características de uma escola eficaz encontra-se, segundo Mello (1997), o apoio e a participação da família. O estudante é um ser com outros vínculos que vão além dos

limites da escola. Esse mundo de fora precisa interagir com a escola no sentido de dar ao estudante o senso de completude tão necessário ao ser humano.

Faz-se necessário decidir coletivamente sobre a maneira como essa articulação se dará, construindo as bases de uma relação que é delicada e importante.

É considerado um indicador de qualidade da escola o estímulo que ela oferece para a participação dos pais e de toda a comunidade que a circunda na vida escolar dos alunos. A importância dessa participação é reconhecida tanto pela LDB em seus vários artigos quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que, no seu artigo 53, parágrafo único, define ser 'direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.' (PORTELA; ATTA, 2001b, p. 166).

Em países desenvolvidos como Inglaterra, Nova Zelândia, País de Gales, entre outros, tem havido investimento no que tem sido denominado na literatura como *empoderamento* (empowerment) das comunidades nas tomadas de decisão educacionais.

O conceito de empoderamento vem associado na literatura à criação de estruturas independentes e autogeridas. De modo geral, o termo pode ser definido como a capacidade de determinado grupo ou indivíduo controlar seu próprio ambiente, envolvendo não apenas o acesso a recursos materiais e o controle sobre as decisões relevantes, mas também uma disposição psicológica compatível com o autogoverno (HANDLER, 1996 apud BORGES, 2004, p. 3).

As Associações de Pais, os grêmios estudantis e os conselhos escolares podem ser mecanismos possibilitadores dessa articulação escola/ família/ comunidade. Afinal, quem, além da escola e seus agentes tem ou deve ter maior interesse pelo sucesso do estudante? As ações propostas nessa categoria são, no entendimento deste estudo, responsabilidade da direção escolar em articulação com o pessoal da própria escola, cabendo à SME o incentivo e acompanhamento dos resultados.

No contexto da contemporaneidade, o quarto bloco é a *comunicação e difusão de informações*, a qual é compreendida neste estudo como um aliado no combate aos descasos para com a educação e também um elemento educativo e conscientizador. Propõe-se, como parte de suas responsabilidades que o CP:

- a) conceba, estimule e implante inovações pedagógicas e divulgue as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;
- b) divulgue e analise, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do órgão central, buscando implantá-los nas unidades escolares, atendendo as peculiaridades regionais;
- c) elabore estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.

Em função das constantes mudanças político-administrativas no setor público, não tem sido incomum *desaparecerem* informações de períodos inteiros de efetivo trabalho pedagógico. Essa situação parece indicar que a vida democrática ainda não é uma realidade plena. Assim, a manutenção do fluxo de informações, a socialização do que está dando certo em determinado contexto e o registro sistemático das ações, tudo isso precisa ser encarado como um desafio a ser constantemente conquistado e monitorado.

O registro sistemático contribuirá para a memória local dos que fazem parte da história e servirá como possibilidade para o estudo da realidade. É, antes de tudo, uma questão de prestação de contas dos investimentos feitos pelo setor público. Essas ações, se bem conduzidas, contribuirão para a boa qualidade do serviço educacional, possibilitarão ao CP uma clara visão das partes e do todo. É também uma questão de ganho de tempo e de alocação correta de recursos.

Quanto ao ato de elaborar estudos, e fazer levantamentos qualitativos e quantitativos, entende-se ser tudo isso possível, na medida em que o CP compreender que precisa ser um pesquisador permanente. Para tanto, necessita dispor de conhecimentos e experiência com a pesquisa educacional e disciplinar-se para tal. A pesquisa amplia a compreensão do processo didático, das ações e relações que nele têm curso, propiciando decisões fundamentadas, perspectivas de avanços do conhecimento e das práticas (RANGEL, 2002).

Na quinta categoria, das atribuições do CP, aponta-se para o *desenvolvimento profissional* dele e dos professores. Espera-se, nesse sentido que ele:

- a) coordene e acompanhe as atividades dos horários de atividade complementar (AC) em unidades escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- b) proponha e planeje ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional.

O desenvolvimento profissional precisa ser visto como algo sistemático; composto por diversas ações como seminários, congressos, horário de trabalho coletivo semanal, estudos individuais, etc. É resultado de uma política educacional consistente e coerente com a realidade, onde há unidade entre o que é pensado e o que é realizado, e cujo ponto de partida são as necessidades dos docentes aliadas às possibilidades do contexto onde se inserem.

A formação continuada a ser viabilizada pelo CP não é um amontoado de cursos isolados, palestras fora do contexto real, uma coletânea de sugestões sobre o que fazer ou não fazer no espaço escolar. A formação continuada necessária pressupõe, segundo Christov (2000, p. 10):

- ? Um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade...
- ? A compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações;
- ? Condições para a viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores.

Cada realidade pressupõe uma solução diferente e isso precisa ser compreendido ao se pensar na formação continuada para qualquer área profissional, principalmente para a educação. Ao se deparar com a questão da formação continuada, o CP deve levar em conta que as mudanças necessárias não serão conseguidas apenas pelo uso adequado de técnicas ou procedimentos metodológicos.

Alarcão (2001) considera a supervisão pedagógica uma área emergente em países como o Brasil e Portugal e procura sistematizar essa atuação em seis abordagens voltadas para a formação de professores, salientando, de antemão, saber não existir no cotidiano uma concepção pura. Essas abordagens lançam olhares diferentes sobre o mesmo fenômeno que é a supervisão de professores, como processo interpessoal de formação profissional que visa à melhoria da educação nas escolas. As abordagens supervisivas de formação são: a) artesanal; b) comportamentalista; c) clínica; d) reflexiva; e) ecológica; e d) dialógica.

Na primeira abordagem, *artesanal*, o aprendiz de professor é colocado junto do mestre professor experiente, para aprender conforme seu modelo. Essa abordagem, segundo a autora, é a mais difícil de caracterizar por estar intimamente ligada à personalidade de cada um. No entanto, sabe-se que, nessa concepção, privilegia-se o ritual da passagem do saber-fazer de geração em geração como forma de perpetuar a profissão, onde o aprendiz vê como se faz e faz em seguida. Nela, valorizam-se a demonstração e a imitação como estratégias formativas. Esse modelo, fundamentado na força da metodologia, ainda se encontra presente na formação inicial de alguns cursos de licenciatura e tem seu ápice no período dos estágios supervisionados.

A abordagem *comportamentalista* está assentada na convicção da existência de um corpo de conhecimentos profissionais, circunscritos em modelos e técnicas científicas sobre os quais o professor deve aprender a dominar numa perspectiva de racionalidade técnica. Esse modelo concebe o ensino como ciência aplicada e a técnica é vista como um fim em si mesma, independente do contexto de atuação. Ainda nesta abordagem, o supervisor realiza a avaliação a partir de critérios previamente definidos, tendo em vista a objetividade e o *feedback* corretivo em situações de simulação.

O modelo *clínico ou de supervisão clínica* toma a sala de aula como espaço clínico no qual se observa, se diagnostica e se experimenta. Nesse sentido, o supervisor é visto como colega de trabalho, colaborador, orientador, questionador, um agente disposto a auxiliar outro colega. Mantém-se a inquestionabilidade do conhecimento resultante da investigação científica, mas abre-se caminho para a dimensão contextualizada do saber. O saber pedagógico é limitado à sala de aula, no modelo clínico, que integra ainda conceitos de formação em contexto de trabalho, investigação-ação-formação, professor-investigador e formação em colaboração.

A quarta concepção, denominada de *reflexiva*, propõe como o próprio nome diz, o desenvolvimento de uma supervisão alicerçada na reflexão, como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento. A dimensão reflexiva pode incidir sobre a sala de aula ou sobre o âmbito mais geral da escola ou da política educativa.

A reflexão, proposta nesse modelo supervisivo, combina com a ação, e estas são acompanhadas por formadores experientes que detenham, simultaneamente, as competências de treinadores, companheiros e conselheiros, tendo em vista que os saberes profissionais estão em permanente desenvolvimento. A escola é tida, nesse contexto, como espaço de formação de seus profissionais numa relação de proximidade, co-responsabilidade e colaboração.

No quinto modelo, a supervisão é vista na perspectiva *ecológica*. Toma-se em consideração as dinâmicas sociais e valoriza-se, sobretudo, a interação entre o sujeito e o meio que o envolve. Nesse múltiplo espaço o indivíduo se desenvolve pessoal e socialmente, a partir do tripé ação-formação-investigação e constrói seu saber mediante a realização de diversas tarefas, diante dos diferentes papéis que desempenha. Nesse sentido, o supervisor assume o papel de organizador e gestor de contextos de desenvolvimento e, paralelamente, de facilitador da formação nesses mesmos contextos.

A sexta abordagem recebe o nome de *dialógica* e possui forte influência de correntes antropológicas, sociológicas e lingüísticas. Esta valoriza o papel da linguagem, no diálogo comunicativo, e considera a voz do outro. Supervisores e professores são parceiros na comunidade profissional e o fazer daqueles, que recai na análise dos contextos, mais do que na análise desses, tem a intenção de inovar e mudar. Os professores são considerados mais no coletivo do que na individualidade. A práxis supervisora se faz na negociação entre as distintas visões.

Há uma necessidade urgente de que, no imperativo da valorização profissional, o CP reconheça os limites e deficiências em seu próprio trabalho e esteja pronto para enfrentar

novas e desafiadoras situações. O CP é o profissional da educação escolar responsável pelo suporte pedagógico para outro profissional que é o docente. Este é quem operacionaliza em sua sala de aula, o dia-a-dia do ensino e da aprendizagem. É quem, em última instância, faz ou não, o currículo escolar acontecer. Se isso é verdade, qual não deve ser o entendimento do CP no que se refere à valorização do docente e qualificação profissional pessoal!

A última categoria das atribuições dos coordenadores pedagógicos diz respeito ao *planejamento* das atividades pedagógicas. Cabe, então ao CP:

- a) articular a elaboração participativa do projeto pedagógico da escola;
- b) coordenar o planejamento e execução das ações pedagógicas em unidades escolares ou DIREC;
- c) elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a direção da unidade escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
- d) propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.

Planejar é decidir sobre o que importa. Dentre os instrumentos utilizados para a concretização do planejamento educacional destacam-se neste estudo o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto pedagógico (PP).

O planejamento é o processo mediante o qual procura-se definir claramente o que fazer e como fazer, visando à utilização racional dos recursos disponíveis para que, com eficiência, eficácia, efetividade e humanização, os objetivos pretendidos possam ser atingidos, pois de nada adiantam os bons ventos se não se sabe para onde se pretende ir. (POLO, 2001, p. 300).

Deve-se lembrar que o desejável é que o PME seja elaborado com a participação das escolas e da comunidade em geral, sendo subsídio para qualquer plano a ser elaborado no município. Trata-se de algo relativamente novo para os municípios.

O PME deve subsidiar as equipes gestoras responsáveis pela implementação das políticas públicas no âmbito educacional com informações a respeito das necessidades da população, os setores de atuação e os principais problemas relativos ao atendimento dessas necessidades. Por meio dele, a gestão educacional poderá potencializar o processo de tomada de decisões, uma vez que nele serão estabelecidas metas, diretrizes e prioridades que assegurem à população uma educação escolar de qualidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, utilizando, de maneira efetiva, os recursos disponíveis. (DANTAS; ANUNCIAÇÃO; JESUS, 2005, p.33-34).

O projeto pedagógico (PP), projeto político pedagógico (PPP) ou projeto pedagógico curricular (PPC) como é conhecido na literatura, deverá ser elaborado por cada escola como

uma diretriz para o trabalho escolar. Nele constarão, entre outros elementos, metas, ações, procedimentos e instrumentos de ação. “O projeto expressa, pois, uma atitude pedagógica, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003, p. 346).

Sobre o PP a LDBEN, Lei n. 9.394/1996 explicita nos artigos 12 e 13 que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim como ao docente participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Não é opcional elaborar ou não o PP.

No âmbito da unidade escolar, a elaboração do PP é responsabilidade direta da direção, cabendo ao CP participar como articulador do processo. No âmbito da SME caberá ao CP acompanhar esse importante instrumento identitário. Nesse sentido, o CP e a direção das unidades escolares precisarão apoiar-se mutuamente.

Faz-se necessário ter em mente que a razão de ser e de existir da organização e da gestão educacional é o trabalho na sala de aula. Vasconcellos (2002, p. 28) afirma que o ponto de partida do projeto “é um desejo de mudança, de aperfeiçoamento, querer algo melhor”, mas o que “transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real.”

Ao pensar em planejamento nos diversos níveis caberá também ao CP planejar-se constantemente. Esse planejamento deverá, como os demais, ser pensado em função da realidade existente, das possibilidades concretas, dos sonhos possíveis.

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, reorganiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. (ORSOLON, 2001, p. 20).

Foi registrado, no início desta seção, que, na compreensão deste estudo as muitas atribuições colocadas sob a responsabilidade do CP são inviáveis, no contexto da ação itinerante desenvolvida pelas SME. Não há dúvida de que as atribuições pertencem à dimensão pedagógica, são pertinentes, necessárias ao desenvolvimento da gestão municipal democrática, mas implicam a existência de outros agentes pedagógicos. Das áreas atribuídas, duas, pelo menos, se encontram nessa situação na compreensão deste estudo: apoio ao estudante e comunicação e difusão de informações.

No que se refere ao *apoio ao estudante* entende-se a necessidade de existir, em cada unidade escolar, a presença do orientador educacional na perspectiva do acompanhamento das dificuldades do alunado relacionadas aos hábitos de estudo, no que tange aos relacionamentos interpessoais e aos hábitos de vida, incluindo aqui questões relacionadas à saúde individual e coletiva.

Não se deseja aqui dar a impressão de que está se propondo maior fragmentação no processo de trabalho, mas chamar a atenção do leitor no sentido de perceber que o processo didático de sala de aula é, por si só, desafiador; e este deve ser o foco principal da ação do CP.

A outra área mencionada, *comunicação e difusão de informações*, precisa de um planejamento estratégico que dê visibilidade aos processos vividos na gestão municipal, apontem eticamente o que precisa ser mudado ou aperfeiçoado, valide o que as escolas e a própria SME estão realizando com sucesso contribua para o sentido de unidade da rede municipal.

Parece ficar evidente que o Coordenador Pedagógico é um agente que precisa estar consciente de sua influência, área de abrangência e limitações, disposto a trabalhar com o outro, se comprometendo com os acertos e erros do trabalho realizado.

4.2 EXPECTATIVAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO

No contexto do exercício profissional do CP como agente de suporte pedagógico, além das expectativas legais discutidas na seção acima, existem expectativas pedagógicas, aqui assumidas como competências e princípios profissionais. Competência aqui é compreendida como a capacidade de mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa (MORETTO, 2002).

No ato de gestão do CP, a mediação é, provavelmente, a maior expectativa e a que suscita maior dúvida e discussão no cotidiano. Tal preocupação se instala por se entender que os processos didático-pedagógicos vivenciados em sala de aula entre professor e estudante, precisam ser mediados, visto que o objeto do trabalho do CP é o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina-e-aprende e o aluno que aprende-e-ensina (MEDINA, 2002).

A *mediação*, principal foco do trabalho do CP, diz respeito à gestão pedagógica propriamente dita, pois trata da manutenção do trabalho teórico-prático permanentemente (re) alimentado do fazer em sala de aula. É o que dá sentido à existência da coordenação

pedagógica. No processo de mediação e mudança da prática docente o CP também vai se transformando ou como afirma Senge (2006) vai se construindo.

A ação mediadora refere-se à forma de atuação adotada pelo CP. Quando este atua numa escola específica pode mais facilmente, a priori, acompanhar o trabalho pedagógico ali realizado. Quando se encontra lotado num órgão central, tal procedimento torna-se mais complexo, tendo em vista o mesmo acontecer de forma itinerante em mais de um local.

Para exemplificar a situação, suponha-se que um determinado CP seja designado pela SME para atuar em três ou quatro escolas. No início da semana tem contato com a primeira, planeja as principais atividades para a mesma, revê questões da semana anterior e, então, segue, no dia seguinte, para a segunda escola de sua responsabilidade. Nesse ínterim, a primeira escola, assim como as demais, não ficaram paralisadas no espaço e no tempo, antes prosseguiram em seu curso normal, estiveram em pleno funcionamento. Na semana seguinte, ao voltar para a primeira escola o CP se deparará com questões que precisaram ser resolvidas em sua ausência e, em alguns casos, precisaram seguir uma dinâmica distinta do planejado.

A itinerância dificulta, entre outras coisas, o senso de pertencimento, a criação de vínculos e a possibilidade de intervenção no momento presente. Pode-se, por outro lado, criar na equipe docente e direção o senso de dependência pela chegada do CP para resolver determinadas especificidades que precisariam de solução em menor espaço de tempo. O CP itinerante precisará envidar maior esforço na manutenção do trabalho a ser realizado, principalmente nas relações interpessoais com professores e direção escolar.

A relação entre CP e direção escolar nem sempre é tranqüila e harmoniosa, como alguns pretendem afirmar. Pode existir entre ambos uma competição, velada ou explícita, por poder de mando e demarcação de espaço. Sobre isso, Medina (2002) afirma que se as relações entre CP e direção se caracterizarem pelo respeito mútuo e pela valorização daquele, a tendência será haver respeito por parte dos docentes. Neste estudo assume-se que os conflitos fazem parte da convivência do indivíduo também no ambiente profissional. Assim, negar a existência desses, ou evitar confrontar as diferenças, parece ser uma atitude equivocada.

Muitos CP não dispõem de um espaço físico de trabalho com mínimas condições materiais. Isso também dificulta sua atuação mediadora. Metodologicamente, a ação da coordenação pedagógica encontra-se sob dois eixos: a) trabalho individual; e b) trabalho coletivo. O contato individual com o professor precisa ser sistemático, com horário previamente combinado. Não se faz no vazio ou a partir de preferências pessoais. O coordenador é um agente articulador da realidade. Necessita, pois, contribuir

significativamente com intervenções que contribuam positivamente com o docente em sua tarefa de educar.

Quanto ao segundo eixo, Bruno (2000) alerta para o fato de que trabalhar no coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada, pois entraves pessoais e institucionais não faltam. Compreende-se aqui que lidar com o diferente implica em confrontar expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos, reafirma a autora. É necessário se desprender das convicções pessoais, e estar atento ao que o outro traz de si mesmo, com interesse de aperfeiçoamento ou alteração profunda dos modelos existentes.

O modelo da escola brasileira é baseado em alunos agrupados por séries ou ciclos, com turmas sob a responsabilidade direta de um ou mais professores, conforme a etapa escolar. Esses agrupamentos agem, muitas vezes, como pequenos feudos onde professores e alunos trabalham isolados. Tal fazer pode explicar a existência de certa cultura do individualismo entre os docentes. Romper com esse procedimento pressupõe a existência de uma ação coordenadora que não apenas confronte, mas que discuta, argumente, articule, mobilize, acolha, enfim, que atue diretamente na dinâmica dos processos relacionais. Trata-se, portanto, de um espaço propício à atuação do CP.

A LDBEN apresenta o respeito, o fomento à discussão e o acolhimento crítico do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas como um princípio legal ? algo que dá sustentação às ações políticas, administrativas e pedagógicas ?, pois o trabalho pedagógico é de natureza coletiva e a escola deve ser por excelência, um espaço coletivo.

Atta (2006) afirma que o grupo vai se formando em torno de objetivos comuns. A criação conjunta de um trabalho é o que faz nascer o sentimento de pertencimento de grupo. Assim, o planejamento e o acompanhamento da construção de uma praça de esportes, a criação e os cuidados com o jardim, os ensaios e a apresentação de uma peça de teatro, a criação coletiva de um livro, e, sobretudo, o próprio acompanhamento do projeto pedagógico, fortalecem e enraízam aquele sentimento.

É preciso pontuar, porém que não é o CP que cria essas hipóteses de trabalho concreto. Elas saem dos membros do grupo se este permitir. A tarefa inicial do CP é atrair o grupo, apoiando as iniciativas de envolvimento e participação. Faz-se necessário também que sejam estimuladas atividades de reflexão e de estudo, de modo que auxiliem esse grupo a se assumir e seguir em frente. Cabe ao CP estar atento à dinâmica do grupo, a fim de captar os indicadores que o próprio processo vai oferecendo. Esses indicadores são instrumento para a ação do CP.

A realização do trabalho coletivo se dá através de reuniões pedagógicas para análise de material didático, realização de grupos de estudo, planejamento de projetos específicos, atualização profissional, etc. Trata-se de uma prática sistemática, prevista antecipadamente e devidamente conhecida por todos. É um importante momento de troca e crescimento profissional.

Assim, o CP terá visão das partes e do todo, ampliando suas possibilidades de questionamento. A forma de atuação escolhida precisa evidenciar o clima de transparência e confiança, considerando a construção sólida de um trabalho diário.

Cabe à Secretaria de Educação garantir as condições para que esse acompanhamento se efetive, estimulando, inclusive, a troca de experiências entre as escolas, e promovendo, por exemplo, seminários interescolares em que sejam apresentadas as diferentes propostas em andamento, as dificuldades para sua construção e implementação e os resultados que vêm sendo alcançados. (PORTELA; ATTA, 2001a, p. 154).

O planejamento e a organização de um trabalho pedagógico coletivo são expectativas do momento (BRUNO, 2000). Por trás dessa expectativa, encontra-se o princípio de um trabalho pedagógico melhor. Em termos teóricos parece não haver dúvida. Na perspectiva da prática, entretanto, sabe-se que é uma conquista muito difícil porque se dá no confronto das crenças e nos desejos dos sujeitos envolvidos. Estar disposto a ver, ouvir, falar, compreender, validar as próprias iniciativas e as iniciativas do outro precisa ser encarado como atitude permanente por quem atua na área da coordenação pedagógica.

4.2.1 Características do Processo de Mediação

O processo de mediação requer algumas características, as quais são apontadas por Libâneo, Oliveira e Tochi (2003) como competências. Sabe-se aqui que tais competências são essenciais a todo gestor educacional, mas, principalmente, ao CP, pela natureza da ocupação profissional e por estar à frente de um trabalho com pessoas. Perceber-se-á, ao considerar as competências profissionais aqui propostas, que as mesmas se encontram agregadas a três dimensões, conforme anuncia Vasconcellos (2002): dimensão atitudinal, dimensão procedimental e dimensão conceitual.

A *dimensão atitudinal* está relacionada à crença na possibilidade de mudança do outro, na confiança de que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica. Crença e confiança se dão efetivamente quando há uma relação humana autêntica entre coordenação e docente, seja no âmbito de um órgão central como as SME, seja no contexto mais restrito da escola. Faz-se necessário ao CP estar aberto às diferenças,

compreendendo que cada docente é um ser com história de vida própria, com experiência diferente da sua, valores e sentimentos diversos do seu. Confiança não acontece por decreto, antes é uma conquista diária e frágil.

Uma das grandes virtudes que se aponta hoje para a função supervisora é a sensibilidade, a capacidade de estar aberta, perceber o outro, reconhecer suas demandas, suas lacunas, bem como seu potencial, seu valor... É imprescindível procurar construir o relacionamento baseado na confiança. É claro que isto não se faz com discursos vazios, mas com atitudes concretas no cotidiano do trabalho, onde o coordenador revela, de fato, a que veio e a quem está servindo. (VASCONCELLOS, 2002, p. 95).

O trabalho pedagógico, orientado pelo CP, é essencialmente relacional. Assim, é imprescindível o ‘ouvir ativo e o falar significativo’, como propõe Almeida (2001).

O supervisor deve ter a preocupação, sobretudo nos primeiros contatos, na constituição inicial da dinâmica grupal, de legitimar as falas, as perguntas, as dúvidas. Aprender a escutar. Não desqualificá-las de forma alguma. Pelo contrário, respeitar para que o sujeito possa se sentir valorizado. Há o perigo de o diálogo ficar truncado em nome do ‘alto nível epistemológico’ ou das ‘especificidades das áreas do conhecimento’. Esta pode ser uma forma sutil, porém extremamente autoritária, de fazer o outro calar. (VASCONCELLOS, 2002, p. 100).

É através do ouvir ativo e falar significativo que a mediação dará seus primeiros passos. É preciso manter aberto o canal de comunicação, cuidando da qualidade nas relações interpessoais, tendo como pressuposto que as pessoas são mais importantes que os procedimentos.

A concretização dessa competência acontece na interação coordenador/professor. Daí, a necessidade do diálogo permanente. Sem a existência da troca não existe mediação. Professor e coordenador têm que possuir clareza sobre a natureza do trabalho que realizam. O CP não é árbitro do professor, nem o professor é árbitro do CP. São profissionais diferentes que atuam em espaço comum. Nesse sentido espera-se que o CP:

- a) aprenda a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão;
- b) desenvolva capacidades e habilidades de liderança;
- c) aprenda a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula.

Aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, implica numa competência interativa entre si e os outros. Está relacionado diretamente ao bom relacionamento com o outro, à disposição para colaborar, saber expressar-se com clareza e objetividade, saber ouvir, compartilhar interesses e motivações.

Tenho hoje a firme convicção de que uma boa relação interpessoal é nutritiva porque ajuda a nos constituir como pessoa, e que faz parte da competência da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores) saber lidar com as questões interpessoais. (ALMEIDA, 2001, p. 78).

Desenvolver capacidades e habilidades de liderança também faz parte da dimensão atitudinal. Liderança é compreendida aqui como a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos, a fim de trabalharem para a consecução de objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2003).

Tradicionalmente, existem pelo menos de três estilos de liderança que contribuem para compreender a dinâmica interna das organizações: autoritário, *laissez-faire* e democrático. No estilo *autoritário*, também conhecido como autocrático, o dirigente decide, distribui as tarefas, controla e toma decisões sem a participação da equipe. As relações interpessoais nesse modelo de liderança são precárias, o envolvimento das pessoas é reduzido e o grau de satisfação no trabalho é baixo.

No estilo *laissez-faire*, expressão francesa que significa deixar fazer, ausência de coordenação e controle do trabalho das pessoas, o papel do dirigente é quase ausente, com fraca definição de objetivos e pouco empenho na organização e na gestão de atividades. Por falta de coordenação, as pessoas pouco se envolvem e oportuniza-se a formação de subgrupos isolados entre si.

O estilo *democrático*, no entanto favorece a tomada de decisões em conjunto. Neste estilo há boa integração entre os membros da organização, sendo assumido como o desejável para a ação coordenadora na gestão municipal. Senge (2006) afirma que de um modo geral os líderes são vistos como pessoas especiais que definem o caminho, tomam decisões fundamentais e energizam os grupos de trabalho.

A visão geral de liderança denunciada por Senge (2006) é compreendida como uma visão individualista, e não-sistêmica do mundo, coerente com a visão tradicional de liderança que se baseia nos pressupostos de impotência das pessoas, na ausência de visão pessoal e na incapacidade de dominar as forças da mudança, déficits esses que só podem ser remediados por alguns grandes líderes.

Concorda-se com Senge (2005) quando salienta a necessidade de se investir na criação da mentalidade de uma organização que aprende. Isto é uma questão de escolha, não simplesmente de querer porque,

[...] escolher é um estado de suficiência – escolher ter o que realmente queremos. Para muitos de nós, quando olhamos para o passado, podemos ver que certas escolhas que fizemos tiveram papel fundamental no desenvolvimento de nossa vida. Da mesma forma, as escolhas que fizermos no futuro são essenciais. (p. 387).

Isto é desafiador para as organizações educativas no mundo contemporâneo como as SME. Um bom CP não é feito por encomenda ou decreto, vai se constituindo no exercício respeitoso e democrático do cotidiano.

O que os distingue é a clareza e a capacidade de persuasão de suas idéias, a profundidade de seu compromisso, e sua abertura a aprender sempre mais. Eles não têm a resposta certa. Mas instilam a confiança, nos que estão ao seu redor, de que juntos 'podemos aprender o que for necessário para alcançar os resultados do que realmente desejamos'. (SENGE, 2005, p. 386).

A profundidade do compromisso está relacionada ao comprometimento com a verdade. Não há nada que desanime mais no cenário contemporâneo do que assistir falas que contradizem as atitudes. O sentido de coerência, em tudo o que se diz e se faz, é um elemento bastante significativo quando se lida com as certezas e expectativas das pessoas.

Faz-se necessário que o CP, em seu exercício profissional, auxilie o professor a ver além da sala de aula, compreendendo o fim e os propósitos da educação. Desse modo, pontua Senge (2006), as pessoas se unem em destino comum, passando a ter um senso de continuidade e identidade. Pode-se afirmar que quando o CP age dessa forma está se assumindo como liderança pedagógica democrática.

Nesse processo de liderança o CP não cairá na armadilha de ser visto como herói, e chamar a atenção para si, mas agirá de modo integrado, descobrindo como as partes se encaixam para funcionar como um todo. Almejará, também, ver os seus pares desenvolvendo sua autonomia e produzindo resultados com os quais as pessoas realmente se importam. Nessa perspectiva de liderança entende-se que os resultados serão mais duradouros.

O terceiro aspecto a ser considerado é a *aprendizagem do CP ao tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar*, das formas de gestão e da sala de aula. Muitas decisões que precisam ser tomadas têm respaldo em normas, procedimentos e orientações aprovadas pelo grupo. Nessas situações é preciso assumi-las. Na perspectiva da gestão participativa essa aprendizagem talvez aconteça mais lentamente, mas pode também possibilitar uma experiência mais significativa.

Na condução dos processos pedagógicos, as equipes das SME terão sempre que optar e investir sistematicamente num estilo de liderança: optará por desenvolver uma práxis cotidiana pautada em princípios democráticos (isso implicará em paciência política e pedagógica e os resultados não são vistos em curto prazo), ou assumirá um estilo tradicional baseado no controle e nas relações hierárquicas verticais (isso apresenta resultados aparentemente mais rápidos, mas não se sustentam em longo prazo).

A *dimensão procedimental* diz respeito ao saber-fazer. Aqui o CP escolhe um caminho coerente com o exercício de sua função e de acordo com seus objetivos. Desse modo, cuida da intencionalidade de seu trabalho, compreende sua realidade e suas possibilidades, estabelece seu plano de ação, age de acordo com o planejado e avalia constantemente sua prática.

Todo o esforço da mediação da supervisão vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho e, dessa forma, ajudar o aluno a também elaborar um sentido para o estudo. Vai ser por este empenho de articulação de sentido que vamos enfrentar a descrença do professor no ensino. Dado o caráter teleológico, de intencionalidade do ser humano, a tarefa de construção de sentido é da maior relevância. A supervisão tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação. (VASCONCELLOS, 2002, p. 101).

Nessa dimensão espera-se que o CP adote uma concepção metodológica de ação mediadora, refletindo teoricamente sobre a prática e praticando conforme a concepção teórica, a fim de não atropelar os limites em função do ideal, e, também, não deixar de perseguí-lo em função dos limites. Trata-se de um fazer cotidiano com equilíbrio.

Há necessidade de investir tempo. Tempo para estar junto, para discutir, para observar, para expressar os medos e os desejos, para acomodar as conquistas, para trocar experiências, enfim, tempo para se comprometer consigo mesmo, com o outro e com a atividade educativa. E o tempo não é igual para todos.

O coordenador que compreende o valor do tempo se organiza e se disciplina, pois no afã de dar conta de tantas expectativas, a essência de seu fazer pedagógico pode ficar preterida em razão das “emergências” burocráticas como elaboração de relatórios, separação e preenchimento de formulários, etc.

Sobre isso é pertinente pontuar o entendimento deste estudo sobre o exercício do CP definindo o que é prioridade, o que é importante e o que é acessório, ou, nas palavras de Placco (2003), o que é importância, rotina, urgência e pausa em seu trabalho. A ideia de *importância* refere-se às atividades previstas no projeto educativo da SME, tendo em vista atender às metas e finalidades a longo, médio e curto prazo. As importâncias são estabelecidas como ações prioritárias.

Atividades de *rotina* direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão-ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho. Esse tipo de atividade cumpre a função de manutenção do funcionamento do órgão central ou da escola. É, provavelmente, a que ocupa maior tempo do CP. Assim, há de se ter cuidado para que as atividades de rotina não sejam assumidas, até mesmo inconscientemente, com o valor de ações prioritárias.

É difícil no trabalho pedagógico não haver *urgência*. Esta se direciona para atender às situações não previstas pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. É preciso especial atenção do CP para não fazer de sua prática uma constante urgência. A *pausa* destina-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e incluem o descanso, os

períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais.

Christov (2003) apresenta uma reflexão bastante significativa sobre a questão do uso do tempo denominando-a de *sofrimento compartilhado*. Em seu texto, a autora analisa as constantes interrupções a que um CP é submetido em seu dia-a-dia. Tal interrupção é provocada pela direção, telefonemas e outros. Num dos depoimentos o CP desabafa:

Nenhum plano pode ser concluído porque sempre acontece uma coisa mais importante e mais urgente para a gente socorrer. Nós coordenadores somos bombeiros ou médicos de pronto-socorro. Vivemos apagando incêndios e socorrendo emergências. Somos na verdade auxiliares da direção... (CHRISTOV, 2003, p. 65).

Quando o CP deixa de priorizar suas atividades e de investir tempo no que realmente faz sentido em seu trabalho corre o risco de ser desautorizado, uma vítima, mas também, cúmplice. Se ele não compreende e não se posiciona frente às demandas colocadas, como poderá atender ao que é realmente significativo?

Concebe-se, nesta investigação, que a mediação está diretamente ligada à concepção que o CP tem de sua função e do espaço que ocupa na instituição. Desse modo, a mediação necessária para o tempo de hoje é aquela que conduz à transformação, tornando pública e compartilhada suas rotinas e metas. Para que isso se torne realidade, cabe ao CP uma postura transparente e persistente e a realização de um trabalho coletivo.

Na *dimensão procedimental* são esperadas duas competências básicas: a) saber elaborar planos e projetos de ação; e b) aprender métodos e procedimentos de pesquisa.

Esses aspectos revelam a necessidade do CP assumir-se também como um aprendente, considerando a importância da organização pessoal e do saber técnico. É importante ressaltar a questão da capacidade técnica porque, no contexto da gestão da educação, as perspectivas política, pedagógica e técnica se complementam. A capacidade técnica estará a serviço da satisfação das necessidades, dos valores e das expectativas, não só da comunidade organizacional, mas também da comunidade política mais ampla (ESTÊVÃO, 2002).

Na perspectiva política, os CP deverão estar atentos à história das organizações de que fazem parte e avançando para além do poder *sobre* para o poder *com*. Não se trata, afirma Lück (2006) de repartir ou transferir o poder, tirando de uns e passando para outros, mas compartilhar o poder de modo que aumente o poder de todos. Desse modo, o poder coletivo crescerá, contribuindo também para a construção de maior autonomia e empoderamento dos diferentes agentes.

A gestão pedagógica consiste num processo permanente de ação-reflexão em busca de um fazer pedagógico coerente com os princípios e objetivos educacionais democrático-participativos. A perspectiva técnica foi nos últimos anos desprezada por ser confundida com o tecnicismo mencionado anteriormente.

A questão central reside no fato de que muitos CP ficaram presos aos procedimentos técnicos como algo imexível e inquestionável. A técnica tem o seu valor desde que ancorada na dimensão política por ser um veículo, um instrumento que operacionaliza as idéias. Para Lück (2006) há uma carência de métodos na educação brasileira.

Em segundo lugar, sabe-se que a pedagogia atual tem identificado a *capacidade de pesquisar* como uma característica essencial ao educador. A pesquisa constitui uma modalidade de trabalho que colabora com a solução dos problemas, articula a prática e a reflexão sobre a prática. Sobre isso se afirma que o CP

[...] deve se pausar pelo planejamento prévio das atividades pedagógicas a serem executadas na escola, ou na orientação e acompanhamento das atividades que já estejam em curso, sejam aquelas de responsabilidade diretas dos professores, as de sua responsabilidade, e as de responsabilidade da equipe técnica. (VILLELA; GUIMARÃES, 2000, p. 43).

Cabe ao CP assumir-se como um pesquisador do cotidiano, investigando, coletando dados, interpretando a realidade, propondo alternativas que provoquem e acomodem o professor em suas necessidades, visto que o acompanhamento aqui proposto não se restringe apenas aos processos, mas também aos produtos.

A terceira, e última dimensão, é a *dimensão conceitual* que por sua vez deve implicar em “saber argumentar, não ficar preso aos aspectos formais, mas buscar a lógica interna, a pertinência daquilo que está em pauta.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 108). O CP precisa de formação específica e visão crítica das principais teorias educacionais existentes. Seu conhecimento evitará a armadilha dos modismos que vêm e passam, em nome de uma suposta modernidade.

Entendemos que o supervisor deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, aliada a um conhecimento dos conceitos fundamentais de cada área do saber, bem como a uma cultura geral que lhe permite ter uma visão de totalidade da prática educativa. Assim, a coordenação pedagógica não precisa entender em profundidade de todas as áreas de conhecimento. A dificuldade de mudança em algum aspecto indicará a necessidade de uma formação mais concreta. (VASCONCELLOS, 2002, p. 115).

Nesse sentido, são requeridas três competências básicas: a) compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares; b) conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico; c) familiarizar-se

com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar.

O conhecimento também é algo fundamental para o exercício profissional do CP. Conquanto Vasconcellos (2002) afirme que o CP não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), precisa saber o quê, o porquê, o para quê e o como.

Existem diferentes visões sobre educação, gestão, ensino, aprendizagem, avaliação, etc. Sem cair nos modismos, o CP precisa conhecer as novas contribuições teóricas, confrontando seu pensamento com o pensamento do outro.

As três dimensões são interdependentes quando se trata da mediação. O CP, pelo espaço que ocupa, estará sempre entre o fazer da sala de aula e o espaço institucional. É pertinente pensar na mediação como uma ação concreta, viável e necessária a todo coordenador comprometido com a educação de qualidade, que parte da escuta ao outro até a intervenção propriamente dita. Para que a mediação se dê de modo adequado, faz-se necessário ao coordenador agir com criticidade, atuar na totalidade e considerar a historicidade (VASCONCELLOS, 2002).

Criticidade diz respeito a ver além do que é explicitado, é perguntar: por que as coisas estão acontecendo assim? Trata-se de uma atitude de análise, investigação e compreensão do real. Para que isso ocorra, o CP tem que se conhecer, conhecer seu ambiente de atuação, tendo clareza de sua função no espaço que ocupa.

Criticar é também ser capaz de ver e resgatar os aspectos positivos; não ficar só no cobrar. Valorizar o saber do outro: dado o caráter contraditório da realidade, por mais equivocada que nos pareça uma prática, sempre tem algo de válido e não deve ser totalmente descartada. (VASCONCELLOS, 2002, p. 93).

Totalidade se refere à percepção do todo e das partes, visão do geral e do particular. Isto afasta a tendência natural do ser humano de julgar o outro e suas atitudes a partir de seu referencial pessoal, sem levar em conta a própria complexidade da realidade.

A *historicidade* está relacionada à totalidade e diz respeito à necessidade que o coordenador tem de se localizar no movimento da história (VASCONCELLOS, 2002). Concorde-se, nesta investigação, que ao considerar esses três aspectos o coordenador estará desenvolvendo um olhar diferenciado e terá maior possibilidade de mediar. A mediação se faz na medida em que o CP a compreende como um ato respeitoso em busca de caminhos que levem ao aperfeiçoamento e à transformação da realidade.

4.2.2 Princípios de uma Ação Pedagógica Democrática

Buscou-se, para a composição deste quadro teórico, uma teoria específica que fundamentasse a práxis da coordenação pedagógica na perspectiva da gestão municipal democrática. Tal teoria não foi encontrada de modo sistemático. Todavia, percebe-se a possibilidade de anunciar alguns princípios, entendidos neste estudo como idéias orientadoras (SENGE, 2006).

Compreende-se que ao longo das seções apresentadas alguns desses princípios foram pontuados, mas para fins de reflexão, e fechamento da fundamentação teórica, deseja-se resgatá-los e ampliá-los. Os princípios elencados são os seguintes:

- a) admitir que o professor na sua sala de aula tem sua própria produção;
- b) apresentar coerência entre o discurso e a práxis pedagógica;
- c) assegurar o processo participativo;
- d) assumir suas limitações como pessoa e como profissional;
- e) compreender a escola como local de trabalho e o professor como um dos trabalhadores da escola;
- f) estar convencido de que saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos;
- g) possuir responsabilidade profissional.

O primeiro princípio é *admitir que o professor na sua sala de aula tem sua própria produção*. Essa clareza é necessária para que o CP não assuma a execução de uma tarefa que é do docente. É ele quem, em última instância, operacionaliza o currículo escolar. Ele é o responsável por sua sala de aula. Tem-se aqui a compreensão do respeito ao espaço profissional do professor e de sua autoridade didática.

Esse elemento é especialmente relevante na medida em que se sabe, a priori, das limitações que um docente traz consigo em função de sua formação inicial ou história de vida. Os quadros docentes, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, carecem de um arcabouço teórico-prático que os instrumentalize para os desafios da sala de aula.

Desse modo, o CP que não exercita o princípio da autoridade docente cairá na armadilha de chefiar e conduzir a produção do professor conforme suas concepções pedagógicas. Medina (2000) afirma que no diálogo do professor com o coordenador surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. É preciso

lembrar que cada pessoa tem um jeito particular de desenvolver suas atividades profissionais e isso precisa ser respeitado.

O segundo princípio, na visão desta investigação, é *apresentar coerência entre o discurso e a práxis pedagógica*. As pessoas são influenciadas pelos exemplos. Mesmo que o CP não se coloque como modelo de profissional suas ações confirmarão ou enfraquecerão seu discurso.

Assegurar o processo participativo é assumido aqui como um terceiro princípio da práxis democrática. Trata-se de construir um trabalho engajado comprometido com a verdade. Para que isso aconteça o CP precisa ser alguém legítimo para o grupo docente. As pessoas precisam estar seguras de que sua participação será pertinente, e que não haverá qualquer tipo de represália quando suas idéias diferirem dos demais. Isso exige tempo e exercício concreto.

No quarto princípio faz-se referência ao CP *assumir suas limitações como pessoa e como profissional*. Isto implica em conceber-se como um sujeito que produz, reproduz e pesquisa diferentes maneiras de ensinar, de aprender e também de orientar. É um ser aprendente que não tem respostas prontas e soluções mirabolantes para os desafios da sala de aula. Entretanto, sua limitação não o isenta da busca constante de competência conceitual para o exercício da função coordenadora.

Ao *compreender a escola como local de trabalho e o professor como um dos trabalhadores da escola*, o CP assumirá sua função mediadora sem a idéia de assistencialismo, nem de competição e muito menos de dependência. O espaço escolar é um espaço relacional, mas é um local de práticas sistemáticas de produção de idéias e de conhecimentos. Medina (2000) afirma que o trabalho desse agente educacional, centrado na ação do professor, não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento.

O sexto princípio anuncia a postura do CP ao compreender que *saber e conhecimento são predicativos de todos os seres humanos*. Esse princípio é básico na gestão democrática porque entende e acolhe a capacidade diferenciada das pessoas. Assim, as contradições serão explicitadas, trabalhar-se-á com o objetivo de estabelecer relações de trabalho saudáveis no grupo da escola.

A atuação do CP é desafiada a criar e recriar formas distintas de intervenção pedagógica. A responsabilidade imediata desse gestor, na perspectiva democrática, é a articulação e a mobilização das pessoas e de seus talentos continuamente, sob a forma de equipes, mediante a participação conjunta de seus profissionais e usuários. Isso envolverá uma mudança de cultura no interior da organização.

O sétimo e último princípio consiste em o CP assumir pessoal e profissionalmente que seu compromisso não é com a instituição, o sistema ou com um grupo particular de trabalho e sim com o bem coletivo. Isso é *responsabilidade profissional*. Nesse sentido, precisará repensar o conteúdo e a finalidade de sua ação coordenadora. Entende-se que, assim, o CP terá condições de realizar uma ação mediadora ética, séria e transparente.

A maneira como o CP trata as questões cotidianas, se porta diante do grupo e produz seu trabalho, revelará se é de fato um gestor que se pauta por princípios democráticos ou não. Comumente, a visão que o professor tem daquele que atua na função supervisora é diferente da que este tem de si mesmo, e do trabalho que realiza. A superação desse impasse é tarefa de uma vida inteira e do posicionamento pessoal e profissional desses agentes.

Atta (2002, p.19) salienta a importância da presença do CP na escola, “um agente que se responsabilize por acompanhar as atividades de ensino/aprendizagem, criando um ambiente de trabalho coletivo, em busca da construção conjunta de um projeto pedagógico.” A realidade no setor público, principalmente nas SME não é essa.

Nesse sentido, quando não existe CP na escola, faz-se necessária, pelo menos, a existência de equipes pedagógicas lotadas nas SME. Equipes preparadas para se situar numa complexa rede de relações, educadores capazes de contribuir para a construção de resultados educacionais compatíveis com a necessidade do mundo atual, comprometidos em transformar a realidade, dispostos a fazer investimento no campo do saber, saber fazer e saber ser.

[...] o desafio fundamental que se põe para a supervisão educacional, hoje, extrapola a esfera especificamente pedagógica, situando-se na contradição central da sociedade moderna que, por um lado, desenvolve numa escala sem precedentes as forças produtivas humanas e, por outro, lança na miséria mais abjeta contingentes cada vez mais numerosos de seres humanos. Ao mesmo tempo em que desenvolve as premissas que situam a humanidade no limiar da libertação de todas as suas necessidades, subtrai à maioria dos homens o acesso aos meios indispensáveis para a satisfação de suas mais elementares necessidades. O aguçamento dessa contradição vai tornando cada vez mais evidente que a sociedade capitalista está pondo continuamente, para si mesma, problemas que não é capaz de resolver. A solução desses problemas implica, pois, a transformação das relações sociais vigentes. (SAVIANI, 2002, p. 37).

A atividade do CP, por suas características, implica em investir numa aprendizagem ampla e dividir esses saberes com quem está na sala de aula. Isso é gestão participativa. Existem ações distintas, e não mais ou menos importantes, quando o assunto é o desenvolvimento educacional do educando.

Finalmente, o exercício profissional dos CP é desafiador e implica em preparo profissional sólido que lhe possibilite uma práxis política, pedagógica e organizacional

comprometida com a construção de um espaço educacional de qualidade, seja na escola ou SME. E isto, apesar dos entraves do cotidiano, é possível.

5 METODOLOGIA²⁸

Esta seção apresenta o caminho metodológico percorrido para a realização deste estudo de doutorado, entendido metodologicamente como um estudo multicaso, circunscrito, portanto, à abordagem qualitativa de pesquisa. Trata-se de duas realidades similares que agregam valor à pesquisa educacional. Explicita-se também, a seguir, cada fase de desenvolvimento da investigação.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Entende-se aqui que não é o pesquisador que escolhe o caminho metodológico ao realizar uma investigação, mas que o próprio objeto de estudo vai se configurando com suas peculiaridades. Marconi e Lakatos (2002) afirmam que os critérios de classificação, no entanto, obedecem a interesses, condições, campos, metodologia, situações, objetivos, etc.

Desse modo, a investigação realizada foi compreendida metodologicamente como um multicaso, com uma dimensão descritiva e explanatória. Trata-se do estudo de eventos dentro de seu contexto real. Isso porque, foi analisada mais de uma realidade numa mesma investigação, cuidando para não perder a característica pontual e densa do próprio estudo (MACEDO, 2000; YIN, 2005).

O estudo de caso procura retratar naturalmente a realidade do fenômeno educacional em sua inteireza, sem depender muito de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica. No esforço de retratar a realidade, o pesquisador dela procura se aproximar ao máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final. (LÜDKE, 1983, p. 15).

Autores como André (2000), Boaventura (2004), Gil (1999), Martins G. (2006) e Yin (2005) salientam o aumento do número de estudo de caso nas ciências sociais e as desconfiças que ainda pairam sobre esta metodologia, mas também a contribuição que a mesma possibilita quando bem realizada. Lüdke (1983) relembra que, para realizar um estudo de caso, o pesquisador precisa estar familiarizado com a prática da educação e da pesquisa, ter sensibilidade para perceber a realidade natural e possuir habilidade de redigir uma comunicação que faça jus a essa percepção.

²⁸ Esta seção está fundamentada em Boaventura (2004), Cabrera (2000), Gil (1999), Lüdke e André (2001), Macedo (2000), Marconi e Lakatos (2002), Martins G. (2006), Pádua (2000) e Yin (2005).

Sobre esses quesitos, entende-se a experiência profissional como práticas educativas em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Admite-se, também, que houve dificuldades em alguns momentos, mas essas dificuldades foram consideradas não só inerentes ao processo de pesquisa, como também oportunidade de aprendizagem e de aprofundamento de questões pertinentes à mesma.

Evidentemente, uma investigação de doutorado, como é a situação presente, pode contribuir com uma leitura mais completa da situação ou fenômeno pesquisado. Isso é especialmente importante quando se refere ao campo educacional, o qual, sem desmerecer as demais áreas do saber, além de complexo, possui um repertório muito próprio e, por vezes, contraditório.

A realização desta investigação, a partir da ótica de um estudo multicaso, exigiu um olhar de cada situação particular e também do seu entorno, o levantamento máximo de aspectos relevantes, favorecendo uma compreensão da realidade sem artificialização nem a pretensão de esconder os aspectos negativos encontrados no cotidiano ou de supervalorizar aspectos comuns.

Procurou-se preservar a identidade dos municípios e dos agentes educacionais participantes tendo em vista o momento delicado vinculado a questões de gestão política pela qual têm passado. Considerando a proximidade do período da campanha eleitoral municipal houve, neste estudo, o cuidado no sentido de que as informações aqui contidas não fossem utilizadas inadequadamente como bandeira partidária.

Por outro lado, os *municípios A (MA)* e *B (MB)* foram selecionados para a pesquisa por terem, ao mesmo tempo, aspectos similares e peculiares. Dentre as similaridades deseja-se destacar aqui que ambos os municípios:

- a) se dispuseram a compartilhar o seu cotidiano educacional participando da investigação proposta;
- b) possuem equipes de suporte pedagógico constituídas por gerentes e coordenadores pedagógicos itinerantes²⁹;
- c) encontram-se próximos dos centros de formação para a área pedagógica – esse aspecto foi compreendido como uma possibilidade de ter profissionais com uma qualificação profissional diferenciada.

Os municípios escolhidos são geograficamente próximos entre si e da capital baiana, pertencendo à mesma região econômica no Litoral Norte. Tal proximidade foi tomada como

²⁹ A literatura sobre a área de coordenação pedagógica não trata especificamente sobre a atuação itinerante desses agentes.

aspecto facilitador para a realização da pesquisa empírica. Foram considerados como peculiaridades significativas de cada um dos municípios os seguintes aspectos:

- a) o MA funciona como departamento de educação, o que implica numa maior limitação de autonomia, enquanto o MB se assume como uma SME em pleno funcionamento;
- b) o MA ainda está iniciando seus passos rumo à sistematização de sua práxis pedagógica. O MB tem um histórico de continuidade educacional de três gestões – há uma construção significativa em termos de organização municipal;
- c) os coordenadores pedagógicos (CP) itinerantes do MB participaram de numa experiência específica de formação continuada em serviço. Supôs-se aqui que tal intervenção pôde oportunizar a realização de um trabalho diferenciado.

A atenção do estudo não esteve voltada para procedimentos individuais, e sim para a prática cotidiana coletiva. Mesmo sabendo que o espaço, reservado para a descrição da metodologia da tese, não se destina à realização de um estudo bibliográfico sobre o que os autores dizem ser o estudo multicaso, entende-se a pertinência de realizar considerações sobre este tipo de pesquisa e sua relevância. A *primeira* delas diz respeito ao fato de o pesquisador não ter controle sobre os eventos (MARTINS, G., 2006). Desse modo, a pesquisa foi assumindo contornos definidos conforme a complexidade dos casos concretos.

Em *segundo* lugar, este estudo foi considerado relevante também porque focalizou acontecimentos contemporâneos (YIN, 2005), permitindo a discussão sobre a temática da coordenação pedagógica, a qual está retornando à academia aos poucos, a partir do final dos anos 90. Em *terceiro* lugar, e não menos significativo, possibilitou compreender o “como” de um fenômeno. Isso auxilia a literatura educacional a confirmar ou a afastar-se de seus enunciados. Nesta situação em particular, observou-se que a literatura contribuiu muito para a análise dos dados sem, no entanto, ser esgotada.

5.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Este trabalho de doutorado teve como objeto de estudo a prática cotidiana dos coordenadores pedagógicos itinerantes que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o planejamento da pesquisa incluiu o envolvimento de:

- a) coordenadores pedagógicos itinerantes - seis coordenadores pedagógicos itinerantes do MA e vinte do MB, num total de vinte e seis agentes. Isto equivale a 100 % dos coordenadores pedagógicos em ambos os municípios;

- b) gerentes pedagógicos – cada secretaria possui agentes nas secretarias, responsáveis pelo direcionamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos itinerantes. Neste sentido, no MA foi planejada a participação de dois gerentes e no MB a participação de seis gerentes, num total de oito gerentes pedagógicos, o equivalente a 100% do universo deste grupo;
- c) diretoria de ensino – o MB possui uma diretoria de ensino e suporte pedagógico que é responsável pela articulação e pela organização do trabalho pedagógico com as gerências e a coordenação pedagógica. Um agente equivale a 100% do universo.
- d) docentes – professores que atuam nas escolas municipais, e que lecionam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Segundo dados do EDUDATA Brasil (2005) o MA possuía cento e quarenta e quatro docentes e o MB possuía duzentos e catorze. Optou-se por envolver 20% do universo de professores de cada município. Isto, numericamente, significava trinta professores do MA e quarenta e três do MB, num total de setenta e três docentes, o que girou em torno dos 20% pretendidos;
- e) diretores – foi planejada a participação de 20% do universo de diretores das escolas municipais que oferecem educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O universo do MA era compreendido por vinte e cinco diretores. Isto significa a participação de cinco diretores (20%). No MB, o universo era de cinquenta e oito diretores. Assim, planejou-se a participação de doze diretores na pesquisa. No cômputo geral foi planejada a participação de dezessete diretores na investigação;
- f) dirigentes municipais de educação – em cada município há um dirigente municipal (DME) responsável pela gestão da educação. Neste estudo foi envolvido secretário de cada um dos municípios, dois no total, 100% do universo.

O planejamento da pesquisa incluiu também a participação de uma coordenadora pedagógica de referência no Estado da Bahia, objetivando compor o quadro histórico da coordenação neste Estado. Neste sentido, a pesquisa foi planejada com a participação total de cento e vinte e oito agentes educacionais.

Tabela 1 - Agentes educacionais envolvidos no trabalho de campo conforme planejamento e realização da pesquisa, 2006

Discriminação dos Agentes	MA		MB		Total	
	Planejado	Realizado	Planejado	Realizado	Planejado	Realizado
Coordenadores Pedagógicos Itinerantes	06	04	20	09	26	13
Gerentes Pedagógicos	02	03	06	06	08	09
Diretoria de Ensino	-	-	01	01	01	01
Docentes	30	15	43	23	73	38
Diretores Escolares	05	-	12	-	17	-
Dirigentes Municipais de Educação	01	01	01	-	02	01
Coordenadora Pedagógica de referência no Estado da Bahia	-	-	-	-	01	01
Total	44	23	83	39	128	63

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, 2006.

Cabe mencionar aqui que houve diferença entre o que foi planejado e o que foi realizado em quase todos os segmentos, como pode ser constatado na tabela 1, em resultado de um trabalho sujeito aos impedimentos do cotidiano.

Em relação aos CP itinerantes, participaram da pesquisa 50% da população prevista. Pôde-se contar também com 100% dos gerentes pedagógicos de ambos os municípios e da diretoria de ensino do MB. Houve a participação de 52% da população docente.

Esta pesquisa previu também a participação de diretores escolares, mas não foi possível por questões políticas (MA) e de gestão (MB) como poderá ser compreendido posteriormente. Neste sentido, não houve participação deste grupo na pesquisa.

Em relação aos DME deve-se mencionar que houve dificuldade de conciliar a agenda da secretária do MB com o período da pesquisa, sendo concretizada a participação da DME do MA, o equivalente a 50% do universo planejado. Por fim, a coordenadora de referência, no Estado da Bahia, participou da investigação. No total, participaram da pesquisa 49,2% da população prevista.

5.3 ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O processo de investigação foi realizado em três etapas ou fases conforme pontuado por Lüdke e André (2001): a) fase aberta ou exploratória; b) trabalho de campo (coleta de dados); e c) análise dos dados (codificação e processamento dos dados) e elaboração do documento final, conforme ilustração 8.

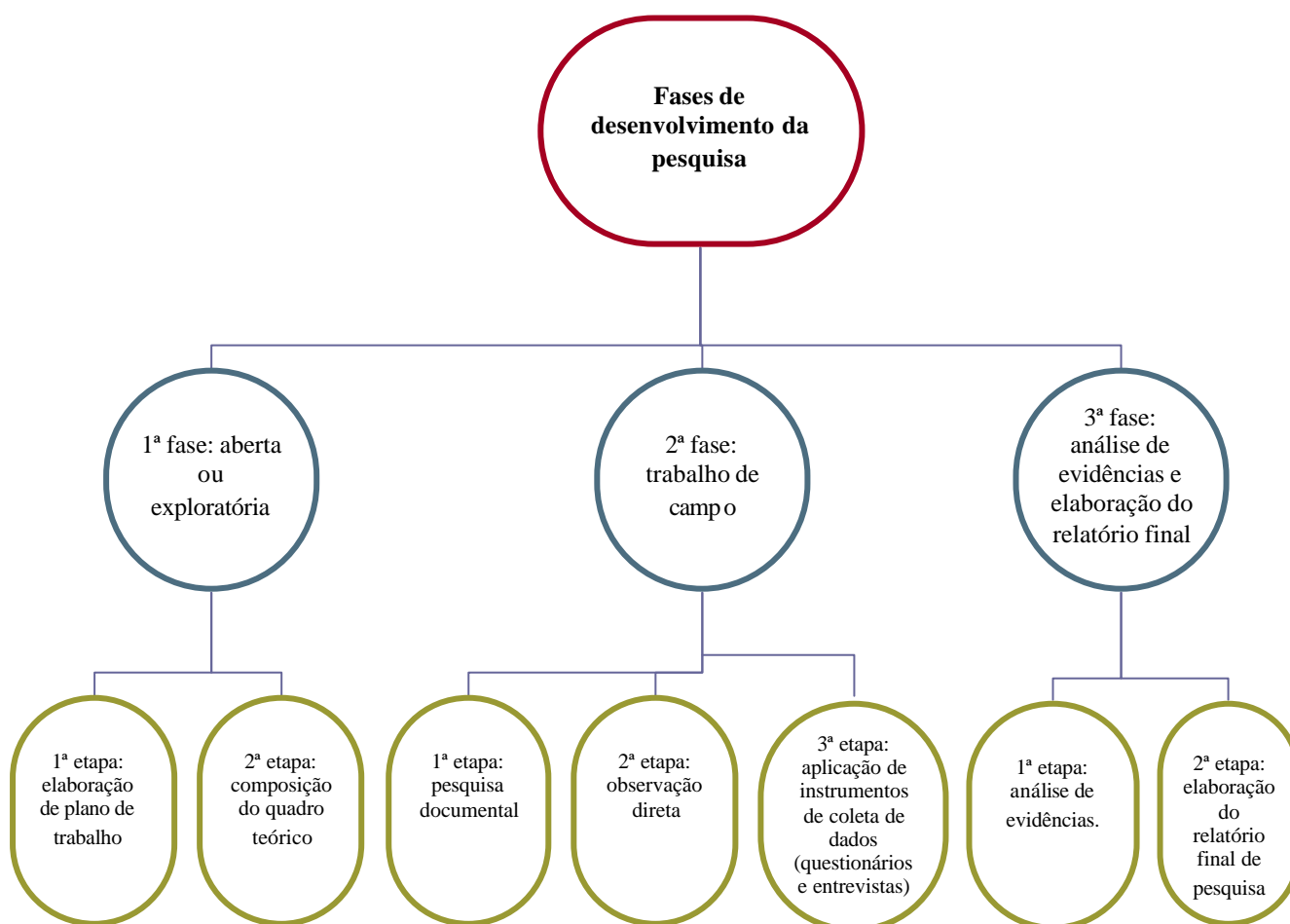


Ilustração 8: Organograma das fases de desenvolvimento da pesquisa.
Fonte: Ilustração elaborada pela pesquisadora, 2007.

Na fase aberta ou exploratória foi feito um plano de trabalho, especificando de modo mais preciso o objeto de estudo, as questões orientadoras da pesquisa e a composição do quadro teórico. Na segunda fase foi realizada a coleta de dados a partir de fontes diferentes. A terceira e última fase consistiu na análise e interpretação das evidências, e na elaboração do relatório final. Cada fase será descrita separadamente a seguir.

5.3.1 Primeira Fase: Aberta ou Exploratória

A primeira fase da investigação foi realizada a partir do início de 2003 em duas etapas distintas: a primeira consistiu na construção de um plano de trabalho sucinto; na segunda foi realizada a composição do quadro teórico.

A *primeira etapa* da investigação aconteceu à medida que o projeto de pesquisa foi sendo revisado e melhor definido. Nesse momento o problema foi tomando contornos definidos, orientando-se pelas seguintes *questões*:

- a) Qual a relação entre coordenação pedagógica e gestão municipal da educação?
- b) Como se deu a evolução histórico-conceitual da coordenação pedagógica no Brasil e na Bahia, considerando a formação inicial e os modos de atuação profissional do pedagogo neste contexto?
- c) Que critérios são utilizados na constituição das equipes pedagógicas de ambos os municípios?
- d) Qual o perfil profissional dos coordenadores pedagógicos itinerantes que atuam nas SME?
- e) Há convergência entre a prática cotidiana da coordenação pedagógica itinerante e a concepção de gestão apresentado no discurso?
- f) Que características pessoais, e profissionais, os docentes esperam que os coordenadores pedagógicos de ambos os municípios possuam?
- g) Que entraves desafiantes encontram em seu dia-a-dia?

Na *segunda etapa* desta primeira fase foi iniciada a *composição do quadro teórico* como resultado de *pesquisa bibliográfica*. Foram identificadas e localizadas possíveis fontes de pesquisa que pudessem auxiliar na compreensão da temática em estudo, recorrendo-se, nesse sentido, à literatura disponível em bibliotecas e livrarias, ao banco de dados fornecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - teses e periódicos e à internet através de materiais acadêmicos, como os contidos no site do *Scielo Brazil*.

As informações e referências utilizadas foram armazenadas em um arquivo pessoal eletrônico, considerando títulos e subtítulos do que posteriormente se tornou o quadro teórico. Essa sistemática contribuiu para a compreensão do que estava sendo construído, tanto das partes quanto do todo.

O *quadro teórico*, devidamente apresentado na introdução deste trabalho, foi elaborado em três seções primárias, onde foram discutidos os principais aspectos da educação escolar e da gestão municipal. Apresentou-se, em seguida uma retrospectiva histórico-conceitual da coordenação pedagógica no Brasil e na Bahia, finalizando com uma discussão sobre o exercício profissional cotidiano da coordenação pedagógica que foi o foco do estudo.

A fundamentação teórica foi construída anterior à realização da coleta de dados, mas, como de praxe em trabalhos de pesquisa, foi ampliada posteriormente, tendo em vista o acesso a diferentes textos e a apreensão do fenômeno estudado. Após a construção preliminar de parte do referencial teórico, o projeto da investigação foi submetido à análise através do exame de qualificação. Nesta ocasião, as considerações da banca examinadora foram agregadas ao processo de pesquisa.

Finalmente, o conhecimento da temática foi um aspecto facilitador nesse processo. Os estudos teóricos iniciais nortearam o trabalho empírico, que por seu turno desencadearam novos estudos teóricos. Essa relação cíclica, entre ambos, ampliou as análises finais do trabalho de pesquisa.

5.3.2 Segunda Fase: Trabalho de Campo

No final de 2005 foram realizados os primeiros levantamentos sobre os municípios e sua estrutura organizacional. O ano de 2006 foi o período em que a pesquisa empírica foi realizada. Nesse ano houve a intensificação de visitas aos municípios, tanto aos espaços dos órgãos centrais como visitação a algumas escolas e acompanhamento das atividades realizadas pela coordenação pedagógica itinerante *in loco*.

O trabalho de campo foi iniciado em maio de 2006, com a finalidade de ter contato com documentos de trabalho das equipes pedagógicas, que resultaram na análise documental. Os meses de julho a setembro foram reservados para a aplicação dos questionários de modo simultâneo (coordenadores pedagógicos itinerantes, docentes e diretores escolares). Neste período, houve no MA mudança político-administrativa, alterando os agentes participantes da pesquisa e a estrutura do órgão central de educação. No MB, houve greve dos servidores municipais da educação e, logo em seguida, a eleição de diretores. Houve necessidade de diminuir o ritmo da pesquisa, tendo em vista as situações previstas surgidas.

Após a conclusão da aplicação dos questionários foi iniciada a realização das entrevistas, que ocupou um tempo maior da investigação, implicando em mais visitas num menor espaço de tempo, acontecendo entre os meses de outubro e dezembro de 2006. À

medida que o trabalho de campo avançou foram realizadas novas leituras e finalização do quadro teórico.

A segunda fase, denominada *trabalho de campo*, aconteceu através de três etapas e procedimentos básicos: a) pesquisa documental; b) observação direta; e c) aplicação de instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas), os quais foram tomados aqui como fontes de evidências (MARTINS, G., 2006; YIN, 2005).

A *primeira etapa* ou procedimento desta segunda fase foi a *análise documental*, realizada entre os meses de maio e junho de 2006. Foram considerados como fontes de documentação os registros escritos disponíveis nas SME como planos de ação e fichas de observação de aulas, os quais são utilizados pelos coordenadores pedagógicos itinerantes em seu trabalho cotidiano.

Os documentos têm a vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas... O documento é uma fonte quase indispensável na compreensão/ explicitação da instituição educativa. (MACEDO, 2000, p. 171- 172).

A intenção de pesquisa documental no MA perdeu propriedade para as análises porque os materiais não puderam ser disponibilizados. Os sujeitos da pesquisa informaram que estavam sendo reestruturados. O MB disponibilizou os documentos necessários para as análises, conforme observado posteriormente e sua sistematização na área pedagógica foi considerada fundamental neste estudo como elemento de reflexão e de (re) organização da prática das CP itinerantes. Isso possibilitou um olhar focado na realidade, onde se evidencia claramente a autoria e propriedade com que cada agente educacional se compromete com sua ação profissional.

A pesquisa documental, no MA, contribuiu positivamente para a análise do nível de estrutura das SME e da organização do trabalho pedagógico, ampliando informações obtidas através da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas. Sobre isso, Yin (2005) menciona que a documentação, num estudo de caso, tem a vantagem de ser discreta e poder ser revisada várias vezes, se necessário.

A *segunda etapa*, ou fonte de evidência utilizada, foi a *observação direta*. Desta, sabe-se que contribui para a compreensão da realidade em tempo real e em contexto, mas se encontra à mercê da interpretação do observador. Esta etapa possibilitou também um contato pessoal e estreito entre pesquisadora e objeto de estudo, assumindo-se aqui o papel de observador como participante onde a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo foram revelados ao grupo pesquisado desde o início (LÜDKE; ANDRÉ, 2001). A *observação*

direta aconteceu de maneira formal e informal durante todo o processo de contato com os municípios. Observou-se como se dá a organização e a rotina do trabalho pedagógico.

A *terceira etapa do trabalho de campo* compreendeu dois momentos e procedimentos distintos: aplicação de questionários e realização de entrevistas, os quais se encontram nos apêndices deste trabalho. Os instrumentos de coleta de dados foram selecionados, tendo em vista que, através de seus discursos, o cotidiano pode ser ampliado e complementado, possibilitando a visualização de um contexto dialeticamente estruturado, em que os interlocutores explicitam suas perspectivas quanto às situações vivenciadas (OLIVEIRA, A.,1994).

Foram elaborados dois³⁰ tipos de questionários: um para os coordenadores pedagógicos itinerantes e outro para os docentes. Estes instrumentos foram compostos por questões mistas distribuídas em áreas similares, a saber: identificação pessoal (apenas no questionário da coordenação pedagógica itinerante, tendo em vista a realização posterior de entrevistas), formação profissional, situação funcional atual e questões do cotidiano (ambos os questionários).

O questionário destinado às coordenadoras pedagógicas itinerantes objetivou conhecer as ações que realizam e os modos de atuação, sua concepção sobre a função que desempenham, os sentimentos sobre o trabalho que realizam e as características que consideravam mais significativas num agente de coordenação pedagógica. O segundo questionário, destinado aos docentes, foi construído com menor quantidade de questões e objetivou compreender a percepção que esses agentes possuíam das equipes pedagógicas de seus municípios. Procurou-se, na construção dos questionários, não causar desconforto aos respondentes nem induzir a algum tipo de resposta. Após uma aplicação piloto, foi necessário reestruturar ambos os questionários no sentido de otimizar o tempo dos respondentes.

A aplicação dos questionários foi realizada em momentos distintos e aos poucos, conforme visitas realizadas nos municípios no período de julho a setembro de 2006, sendo necessário, também, o encaminhamento dos mesmos às escolas em virtude do próprio cotidiano dos municípios. Todos os sujeitos da pesquisa receberam o termo de consentimento livre e esclarecido, mas muitos optaram por não devolvê-lo por não considerarem significativo, uma vez que foi garantido o sigilo das respostas e o compromisso de dar o retorno da pesquisa.

³⁰ Houve um terceiro questionário para os diretores que não pôde ser aplicado por questões políticas municipais (MA) e de gestão escolar (MB).

No MA, houve a aplicação de quatro questionários³¹ para coordenadoras pedagógicas itinerantes e o encaminhamento de dois questionários sem devolução. Nesse sentido, obteve-se um percentual de 66,6% do universo pretendido. Neste mesmo município, de um universo de cento e quarenta e quatro docentes³² que atuaram na educação infantil, e nas séries iniciais do ensino fundamental no ano de 2005 houve o encaminhamento de trinta questionários às escolas e a devolução de quinze, um percentual de 10,4% do universo da população.

No MB, do universo de vinte coordenadoras pedagógicas itinerantes que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, foram aplicados sete questionários, treze foram encaminhados com uma devolução de dois. Isto significou percentualmente 45% de respondentes. Neste município, seguiu-se o mesmo planejamento de aplicação dos questionários para docentes do município anterior (20% do universo). Neste sentido, dos duzentos e catorze docentes que atuaram em 2005 na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental no MB, houve uma aplicação de seis questionários, o encaminhamento de trinta e sete e a devolução de vinte e três. Um percentual de 10,7% do universo da população como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - Relação entre questionários aplicados, encaminhados e devolvidos no trabalho de campo, 2006

Municípios	MA			MB			Total		
	Aplicados	Encaminhados	Devolvidos	Aplicados	Encaminhados	Devolvidos	Aplicados	Encaminhados	Devolvidos
Coordenadores Pedagógicos Itinerantes	04	02	-	07	13	02	11	15	02
Docentes	-	30	15	06	37	23	06	67	38
Total	04	32	15	13	50	25	17	82	40

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

O *segundo procedimento* da segunda fase foi a realização de *entrevistas* semi-estruturadas, tendo em vista que através delas há aprofundamento de questões, contato direto

³¹ Foi planejado aplicar os questionários a 100% das coordenadoras pedagógicas itinerantes de ambos os municípios. Isto significava numericamente a participação de 06 (seis) coordenadoras pedagógicas itinerantes do MA e 20 (vinte) coordenadoras pedagógicas itinerantes do MB.

³² Foram utilizados os dados do EDUDATA Brasil (2005) por duas razões. Primeira, os números se mostraram distintos em diferentes fontes. Segunda, a aplicação dos questionários foi planejada para os meses iniciais do 1º semestre de 2006. Isto significava um período de ajustes de turmas em ambos os municípios.

com os grupos pesquisados e apreensão de sentidos e significados e compreensão das realidades humanas (MACEDO, 2000; PÁDUA, 2000).

Nesse sentido, foram elaborados roteiros de entrevistas específicos: a) para os dirigentes municipais de educação; b) gerentes pedagógicas e diretoria de ensino; e c) para as coordenadoras pedagógicas itinerantes, considerando a natureza do trabalho realizado, os objetivos propostos e o alcance de maior compreensão da realidade pesquisada.

A realização das entrevistas, que aconteceu entre os meses de outubro e dezembro de 2006, contribuiu também para o esclarecimento e ampliação de questões pertinentes à investigação, permitindo o contato direto com os participantes da pesquisa em suas emoções e posicionamentos pessoais. A relação entre o planejado e o realizado em termos de entrevistas encontra-se na tabela 3.

Tabela 3 - Relação entre o planejamento e a realização das entrevistas no trabalho de campo

Municípios	MA		MB		Total	
	Planejado	Realizado	Planejado	Realizado	Planejado	Realizado
Discriminação dos Agentes						
Coordenadoras Pedagógicas Itinerantes	04 ³³	03	09	09	13	12
Gerentes Pedagógicas	03	03	06	06	09	09
Diretoria de Ensino	-	-	01	01	01	01
Dirigentes Municipais de Educação	01	01	01	-	02	01
Total	08	07	17	16	25	23

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, entrevistas, 2006.

No MA foram realizadas três entrevistas com as gerentes do MA. Duas gerentes da gestão, que perdurou até meados do 2º semestre de 2006 e uma que chegou ao município na fase final da pesquisa de campo, a qual, apesar de não estar tratando especificamente da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental, assumiu a articulação entre CP itinerantes e a pesquisa. Todas do sexo feminino com 28, 35 e 44 anos de idade, respectivamente e nível superior completo (duas pedagogas e uma licenciada em Letras).

Foram realizadas também três entrevistas com quatro das coordenadoras pedagógicas itinerantes respondentes dos questionários do MA, todas do sexo feminino, 25% na faixa

³³ Em ambos os municípios foi planejado realizar as entrevistas apenas com as coordenadoras pedagógicas itinerantes que responderam ao questionário.

etária entre 25 e 39 anos de idade, 25% na faixa etária entre 30 e 34 anos de idade e 25% na faixa correspondente a 45 e 49 anos de idade. Todas pedagogas. A dirigente municipal de educação (DME) do MA também foi entrevistada. Ela, formada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), encontra-se na faixa etária de 35 a 39 anos de idade.

No MB foram realizadas entrevistas com 06 (seis) gerentes pedagógicas. Neste município também 100% das gerentes pedagógicas respondentes são do sexo feminino, faixa etária entre 29 e 46 anos de idade, nível superior, curso de Pedagogia. Foram entrevistadas nove CP itinerantes neste município, seguindo a tendência da faixa etária, tendo em vista que 69,2% possuem até 39 anos de idade e 30,8% estão na faixa dos 40 anos de idade. Foi realizada também uma entrevista com a diretora do departamento de ensino e suporte pedagógico, pedagoga, na faixa etária de 45 a 49 anos de idade.

Além das entrevistadas dos municípios, foi realizada uma entrevista com uma coordenadora pedagógica de experiência significativa no Estado da Bahia. Desta forma, foram realizadas vinte e quatro entrevistas: sete entrevistas no MA (03 gerentes, 03 coordenadoras pedagógicas itinerantes e 01 dirigente municipal), dezesseis entrevistas no MB (06 gerentes, 09 coordenadoras pedagógicas itinerantes, 01 com diretoria de ensino) e uma com uma coordenadora pedagógica de referência no Estado da Bahia.

As entrevistas foram realizadas individualmente com garantia de sigilo das respostas e variaram entre 30 e 50 minutos. No MA, o local de realização foi pouco apropriado em virtude do barulho externo. Nas entrevistas ficaram bastante evidentes as angústias, as limitações e o compromisso que esses agentes têm na condução de suas atividades. Uma entrevista foi complementando a outra. Em alguns momentos as entrevistas com as gerentes pedagógicas precisaram ser interrompidas em função da rotina das SME. Para dar maior conforto e diminuir a ansiedade das entrevistadas foi disponibilizada uma cópia do roteiro de entrevista no ato de sua realização.

Para fins de codificação e análise dos depoimentos dos questionários e das falas das entrevistadas, houve separação e numeração de cada instrumento de coleta de dados, segundo a atuação das agentes da seguinte maneira: a) coordenadoras pedagógicas itinerantes: MA (C1 a C4); MB (C5 a C13); b) gerentes pedagógicas e diretoria e ensino: MA (G1 a G3); MB (G4 a G10); c) docentes: MA (D1 a D15); MB (D19 a D38).

A utilização de instrumentos distintos de coleta de dados, na realização do trabalho de campo, ampliou a compreensão e análise da realidade pesquisada. Na etapa de coleta de dados, que aconteceu entre os meses de maio e dezembro de 2006, foram realizadas visitas periódicas aos municípios de modo bastante sistemático, marcadas com antecedência, o que

não impediu a não concretização de alguns encontros por motivos circunstanciais, implicando em novas marcações e adiamentos conforme o ritmo (horário e disponibilidade) do município e a ação a ser desenvolvida. Estes impedimentos alteraram o cronograma de realização da pesquisa, mas não o desenvolvimento do trabalho planejado.

Nesse contexto, influenciaram no andamento da pesquisa a mudança político-administrativa no MA na metade do segundo semestre de 2006, o período de greve dos servidores municipais e de eleições para diretores escolares no MB também no 2º semestre de 2006.

O período de mudança político-administrativa no MA contribuiu para insegurança de todos no trabalho pedagógico e, como normalmente não se dá continuidade aos projetos de gestão anteriores, principalmente se forem de uma linha político-partidária diferente, como salienta o estudo de Rivas (2001), no MA essa realidade não foi diferente, sendo respeitada por esta investigação, tendo em vista que, legalmente, a equipe substituta foi a equipe oficial resultante das últimas eleições municipais.

No momento em que isso aconteceu, houve a necessidade de reapresentação do projeto de pesquisa no MA. Depois de esclarecidos os objetivos da mesma, e a não ligação da investigação com a equipe dirigente anterior, foi possível uma boa aproximação com a nova equipe, mas não houve como identificar algumas questões desejáveis, como poderá ser visto em todo o procedimento de apresentação e discussão dos resultados.

No MB, a deflagração da greve de professores, com ampla adesão da categoria, provocou apreensão na SME, sendo necessário adiar alguns encontros. Pode-se estar pensando sobre o que há de novidade em uma greve de professores, tendo em vista que a greve é um instrumento de luta do trabalhador por melhores condições de trabalho. Entretanto, o que chamou a atenção no MB foi a adesão de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, assim como o envolvimento de docentes contratados, nesse episódio.

Segundo depoimento da diretoria de ensino do MB, por ocasião da greve, essa foi a primeira vez que isto aconteceu e com tamanha força no município, causando perplexidade na equipe pedagógica. Na perspectiva da gestão democrática isso é uma movimentação normal. Na perspectiva de um calendário escolar isso é aspecto dificultador, pela necessidade posterior de reposição. Sabe-se que, com a legalidade dos duzentos dias letivos a solução imediata e também ilusória são os sábados letivos.

Todavia, na perspectiva da pesquisa a greve, foi a evidência de que o perfil das docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental está mudando. Esses

profissionais, que antes assistiam a esse tipo de acontecimento passivamente, estão se dando conta da importância de seu posicionamento junto a outros colegas da mesma profissão.

Entende-se neste processo que a ascensão profissional obtida através da titulação desse grupo no nível superior a partir do curso de Pedagogia contribuiu para sua participação. Outro elemento que pode ser considerado foi o encaminhamento dado pela prefeitura e SME no sentido de negociar, demonstrar os limites orçamentários, mas considerar isso como parte de um processo de vida em democracia.

Também, no período da coleta de dados no MB, houve eleições para dirigentes escolares, as quais mobilizaram a equipe pedagógica e alteraram o calendário de realização das entrevistas. Esses eventos, porém, foram compreendidos como característicos de um processo de investigação do cotidiano, onde o pesquisador precisa lidar com o inesperado e fazer desses aspectos reais uma categoria de análise.

Ambos os municípios se mostraram sensíveis à realização da pesquisa, têm consciência de suas fragilidades e explicitaram o que consideram seus pontos fortes. À medida que os dados foram agregados teve-se a configuração da área pedagógica nos dois municípios, percebendo-se inclusive que a continuidade, ou não, dos agentes, e a sistematização do trabalho, evidenciam caminhos diferentes, realidades distintas e resultados variados.

5.3.2 Terceira Fase: Análise das Evidências e Elaboração do Documento Final

Após a realização da coleta de dados procedeu-se a *terceira etapa do trabalho*: análise e interpretação das evidências.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 1999, p. 168).

A *análise das evidências*, iniciada nos primeiros meses de 2007, alternou descrição, explanação e análise das evidências, baseando-se nas proposições teóricas deste estudo. As análises realizadas tiveram predominância qualitativa, mas também se fez uso de aspectos quantitativos, por entender que, na atualidade, a integração entre estes aspectos possibilita uma postura mais flexível, e uma coleta e análise de dados que superam aspectos deficitários nas diferentes técnicas. Desse modo, cada abordagem combinou com as diferentes etapas da

investigação e a comparação dos dados, possibilitando abordar o problema de forma mais ampla auxiliando, conseqüentemente, a aumentar a validade dos resultados.

Para a apresentação dos dados foram utilizados como procedimentos básicos: a) a representação escrita (apresentação dos dados coletados em forma de texto); e b) tabelas e ilustrações (quadros, gráficos, organogramas) cujo objetivo foi sintetizar os dados, tornando-os mais compreensivos (MARCONI; LAKATOS, 2002; MARTINS, G., 2006).

A *quarta e última etapa* do processo consistiu na *elaboração do documento final* – relatório da pesquisa no primeiro semestre de 2007. Nesta etapa, procurou-se compreender e interpretar os sujeitos e as situações no contexto em que foram gerados, considerando as circunstâncias em que foram produzidos, oportunizando a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, entendendo que ele, por si mesmo, é um importante mecanismo de comunicação da pesquisa realizada (ANDRÉ, 2003; YIN, 2005).

6 CONFIGURAÇÃO E ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS³⁴

O referencial teórico anunciou os elementos-chave de sustentação desta pesquisa. Nesta seção são apresentados e analisados os resultados do trabalho de campo em suas diferentes etapas a partir da análise documental, da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas e das visitas realizadas aos dois espaços educacionais a partir de categorias consideradas significativas para o estudo.

Optou-se por realizar a análise das evidências de cada município separadamente em quatro partes. Na primeira apresenta-se uma breve caracterização dos municípios, destacando aspectos sócio-econômicos. Na segunda parte são analisados aspectos da gestão municipal da educação, evidenciando sua estrutura e organização pedagógica.

Na terceira parte discute-se a formação inicial e continuada das CP itinerantes, assim como a relação entre o que foi dito, o que está escrito e o que é desejável em sua prática cotidiana. Na quarta parte, analisa-se a CP itinerante em seus aspectos identitários.

Após apresentação e análise dos resultados separadamente, encerra-se a seção com a síntese cruzada dos dados a partir das convergências e divergências entre os casos analisados como conclusões parciais do estudo (CABRERA, 2000; MARTINS, G., 2006; YIN, 2005).

6.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL E CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO NO MUNICÍPIO A³⁵

Nesta seção encontram-se as análises relacionadas ao município A (MA), partindo dos aspectos mais amplos da gestão para aqueles mais específicos da prática cotidiana da equipe pedagógica. Inicia-se apresentando o contexto geral do município e, em seguida, da educação, e do departamento de educação (DE), no que se referem à gestão, modos de atuação, estrutura, agentes, aspectos facilitadores, aspectos dificultadores e desafios pedagógicos.

³⁴ Os dados também foram obtidos através das seguintes fontes: IBGE (2004 -2005), SEI: Anuário Estatístico da Bahia (2000, 2004), EDUDATA Brasil INEP/MEC (2005), Tribunal de Contas dos municípios do Estado da Bahia (2003) e de relatórios fornecidos pelos próprios municípios (2006).

³⁵ Na análise dos municípios faz-se a distinção das respostas a partir da seguinte codificação:

- a) município A (MA) – coordenadores pedagógicos itinerantes: C1 a C4; docentes: D1 a D15; gerentes pedagógicos: G1 a G3;
- b) município B (MB) – coordenadores pedagógicos itinerantes: C5 a C13; docentes: D16 a D38; gerentes pedagógicos e diretoria de ensino: G4 a G10.

6.1.1 Configuração da Gestão Municipal da Educação e seus Desafios

O *município A* (MA) localiza-se a 67 km da capital baiana, Salvador, numa área de 318,21 km², situado na região Litoral Norte e suas principais rodovias de acesso são: BA 093, BA 504 e BA 507. A criação do município encontra-se registrada através da Lei Estadual n. 979 de 29 de julho de 1913. Nesse período, sua economia era sustentada pela cana de açúcar. Posteriormente, com o declínio da economia açucareira seu sustento passou a ser feito com a plantação e o cultivo da mandioca e com a pecuária.

Anos depois, em 1931, a descoberta e exploração do petróleo contribuíram para um novo começo econômico. Afirma-se, inclusive, que este município ficou conhecido como a princesinha do petróleo. Atualmente as atividades econômicas do município são diversificadas: agricultura, pecuária, extração de petróleo e gás natural, indústrias, comércios e serviços. Em 2006 sua população foi estimada em 28.914 habitantes. Segundo o Anuário Estatístico da Bahia, em 2000o MA ocupava o 6º lugar comparado a outros municípios baianos e o 16º em desenvolvimento social.

Em relação aos serviços de saúde, o MA dispunha até 2005 de dezessete estabelecimentos de saúde, dos quais catorze eram ligados ao sistema público municipal e três vinculados ao setor privado.

No que tange à educação, sabe-se que, até a metade do segundo semestre de 2006, o órgão central da educação³⁶ no MA possuía a seguinte estrutura:

- a) dirigente municipal de educação com uma assessoria e um auxiliar administrativo;
- b) gerência de Educação Infantil – responsável pela coordenação pedagógica desse nível, contando com uma equipe composta por 03 (três) CP itinerantes;
- c) gerência de Ensino Fundamental – coordenava as atividades deste segmento com um grupo composto por 04 (quatro) CP itinerantes e 03 (três) CP lotadas especificamente em duas unidades escolares, ambas de 5ª a 8ª série, num total de 07 (sete) servidoras.

³⁶ Deseja-se considerar inicialmente que no MA, o órgão central da educação municipal é denominado de departamento de educação (DE) na configuração da gestão pública. No entanto, este mesmo órgão será tratado aqui com o sentido de secretaria municipal de educação (SME) tendo em vista a expressão mais utilizada em todo o texto.

- d) gerência de apoio ao Ensino Superior – atuava como suporte à formação inicial de profissionais da educação do município no âmbito da graduação;
- e) gerência de Projetos Educacionais – gerência responsável por projetos mais amplos.

A equipe pedagógica, ligada às gerências b e c, era formada até agosto de 2006 por duas gerentes pedagógicas e dez CP. Com a mudança político-administrativa entre o período de setembro e outubro de 2006, formou-se uma nova e emergencial configuração apontando para o seguinte cenário:

- a) dirigente municipal com uma assessoria;
- b) gerência de Educação Infantil – responsável pela coordenação pedagógica desse nível, contando com uma equipe composta por três CP itinerantes;
- c) gerência de Ensino Fundamental – coordenava as atividades deste segmento com um grupo composto por três CP itinerantes e três CP fixos especificamente em duas unidades escolares, ambas de 5ª a 8ª série, num total de seis servidores;
- d) gerência de apoio ao Ensino Superior – atuava como suporte à formação inicial de profissionais da educação do município no âmbito da graduação.

Deste modo, a terceira fase do trabalho de campo (aplicação dos questionários e a realização das entrevistas) teve como base a existência e atuação de seis CP itinerantes e uma gerente de apoio ao Ensino Superior. No início de 2007 a configuração do DE encontra-se como exposto na ilustração 9.

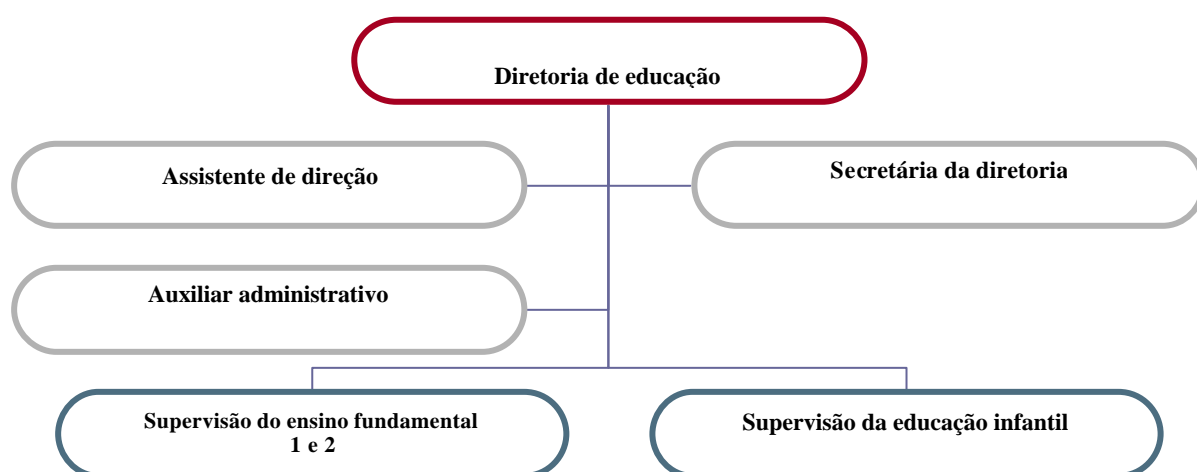


Ilustração 9: Organograma do órgão central de educação no MA.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, análise documental, 2006. Ilustração elaborada pela pesquisadora a partir de página virtual do MA.

Em termos de índices de educação, o Anuário Estatístico da Bahia afirma que em 2000 o MB ocupava o 42º lugar entre os municípios baianos. Deve-se citar que se trata de uma colocação significativa em se tratando de um município de pequeno porte como esse. As despesas realizadas com pessoal foram de 39,73% no ano de 2003, segundo o Tribunal de Contas dos Municípios (TCM), e a aplicação de recursos com o ensino fundamental foi de R\$ 5.258.721,00 (cinco milhões duzentos e cinquenta e oito mil setecentos e vinte e um reais), um percentual de 27,31%.

Em 2004, segundo o Anuário Estatístico da Bahia, havia 53 (cinquenta e três) unidades escolares no MA distribuídas entre o setor público (estado e município) e o setor privado, com predominância daquele sobre este. Os 11.553 (onze mil quinhentos e cinquenta e três) estudantes foram atendidos por 452 docentes em toda a educação básica. A rede municipal de ensino ofereceu seu serviço e trabalho a uma quantidade maior de pessoas num percentual de 64,2% escolas, 54,4% docentes e 55,6% estudantes, respectivamente, como pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4 - Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa, nível e modalidade de ensino no município A, 2004.

	Estado			Município			Particular			Totais		
	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas
Educação Infantil	-	-	-	13	50	1.192	05	19	306	18	69	1.498
Ensino fundamental	04	46	1.335	16	181	4.779	04	44	750	24	271	6.864
Ensino Médio	01	45	1.673	-	-	-	02	35	310	03	80	1.983
EJA	03	17	750	05	15	458	-	-	-	08	32	1.208
Totais	08	108	3.758	34	246	6.429	11	98	1.366	53	452	11.553

Fonte: Anuário Estatístico da Bahia, 2004.

Os mesmos dados em 2005 evidenciaram um aumento de oferta do serviço educacional nas escolas estaduais e no setor privado. Na rede municipal, foi registrada a diminuição no número de escolas, docentes e matrículas, conforme pode ser observado na

tabela 5. Mesmo assim, a rede municipal continuou com um contingente maior do que a rede estadual e o setor privado.

Os dados referentes aos estabelecimentos de ensino, matrículas e docentes do MA no ano de 2006, até o momento de elaboração deste trabalho, encontravam-se indisponíveis para a pesquisa, o que impossibilitou sua apresentação.

Tabela 5 - Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa no município A, 2005

	Estado			Município			Particular			Totais		
	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas
Educação Infantil	-	-	-	12	54	1.225	05	22	337	17	76	1.562
Ensino fundamental	04	46	1.459	16	175	4.648	04	47	783	24	268	6.890
Ensino Médio	01	47	1.786	-	-	-	02	31	291	03	78	2.077
EJA	03	18	752	05	14	414	-	-	-	08	32	1.166
Totais	08	111	3.997	33	243	6.287	11	100	1.411	52	454	11.695

Fonte: IBGE: INEP/MEC; EDUDATA BRASIL/INEP, 2005.

O MA possui Conselho Municipal de Educação (CME). Quanto à existência de Projeto Pedagógico (PP) nas unidades escolares, foi informado à pesquisa que se encontra em processo de elaboração. O FUNDEF no município, em 2004, foi da ordem de R\$ 366.455,33 (trezentos e sessenta e seis mil quatrocentos e cinquenta e cinco reais e trinta e três centavos), segundo dados do IBGE (2005).

O DE do MA encontra-se localizado num prédio de fácil acesso, construído originalmente para ser um colégio de ensino médio. Possui dependências adequadas para o funcionamento de um órgão central. Existe espaço para a realização dos encontros de planejamento e reuniões entre as gerências e as CP itinerantes.

A estrutura organizacional pedagógica é compacta. Isso é relevante porque, originalmente, os espaços destinados ao funcionamento dos órgãos ligados à educação são resultado de arranjo e não necessariamente o reflexo de uma estrutura planejada para este fim.

As mudanças político-administrativas³⁷ pelas quais tem passado o MA, nestes últimos três anos, tem afetado o ritmo das escolas, a prática cotidiana das CP itinerantes. A mais recente se deu em pleno funcionamento do ano letivo. Sabe-se que foi resultado de força judicial, não sendo possível, negociação alguma, obrigando a equipe dirigente anterior a desocupar as instalações do DE rapidamente.

Esses acontecimentos não modificaram apenas a organização da estrutura política de gestão, mas afetaram a história de vida profissional das pessoas, na medida em que estas foram transferidas de seus locais de trabalho e de suas funções e cargos profissionais, sinalizando que a política governamental municipal tem fragilidades visíveis.

Como resultado do episódio mencionado anteriormente, modos de atuação foram alterados e projetos iniciados foram interrompidos, criando-se um clima de tensão dentro das escolas. Sobre isso é preciso citar que diretores assumiram salas de aulas de um dia para o outro, professores saíram de suas turmas e assumiram a coordenação pedagógica, coordenadores pedagógicos assumiram salas de aula, gerentes foram remanejados para outras tarefas, tudo, enfim, num período de quase finalização do ano letivo.

É fato que, se algo não se configura de modo adequado numa administração pública, a lei precisa ser cumprida e isso não é questionado neste estudo. Sabe-se também que a equipe de trabalho inserida nesse contexto sofre as conseqüências da mudança, sendo difícil manter a mesma configuração organizacional. Entretanto, faz-se necessário resguardar a sala de aula e considerar as peculiaridades de um ano letivo em curso. No entendimento deste estudo, era imprescindível aguardar o final do ano letivo para posteriormente realizar as mudanças cabíveis, possíveis e desejáveis como um ato político de clareza sobre o que significa a vida escolar, o que, infelizmente, não aconteceu.

Sabe-se que, nesse contexto de reordenamento administrativo, o dirigente municipal de educação (DME) é bastante exigido e a definição sobre qual será a concepção de gestão é uma questão que fica evidente com o tempo. Nesse sentido, entende-se que a concepção de gestão da educação no MA ainda se encontra indefinida.

Na compreensão deste estudo, o MA precisa considerar a urgência de construir seu plano municipal de educação (PME) e os projetos pedagógicos (PP) escolares, como mecanismos legítimos de participação dos diferentes agentes escolares e comunidade, possibilitando o desenvolvimento de ações pedagógicas que independam da política

³⁷ Três mudanças de equipes num mesmo período de gestão municipal.

partidária. Isto foi concebido aqui como uma responsabilidade da equipe gestora para com a comunidade escolar.

Procurou-se investigar os desafios enfrentados pela atuação da última e atual equipe gestora municipal no que se refere à educação escolar. Esses desafios foram pontuados pela DME e pelas gerentes pedagógicas do MA em entrevista realizada entre os meses de outubro e dezembro de 2006. O *primeiro desafio* mencionado foi melhoria da estrutura física das escolas de educação infantil.

Em 2006 o MEC publicou um documento orientador sobre o currículo e a estrutura física da educação infantil numa linguagem acessível. Dir-se-ia mesmo que a questão da melhoria da estrutura física das escolas municipais não está circunscrita apenas à educação infantil. As escolas possuem ventilação inadequada, sanitários insalubres, iluminação deficiente, enfim, não se pode negar que a estrutura física influencia positiva ou negativamente a aprendizagem das crianças e o exercício profissional dos agentes educacionais.

Sabe-se, contudo, que isso é reflexo de falta de um planejamento compatível com as demandas atuais. As escolas foram construídas historicamente como caixas fechadas, para garantir que o mundo de fora não penetre em seu interior. Atualmente fala-se na existência dos muros como proteção contra a violência urbana. Oliveira D. (2001) confirma a necessidade de assegurar a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento do ensino como elemento constitutivo de uma política educacional adequada.

Neste quesito, também é preciso considerar que muito recentemente os municípios passaram a assumir oficialmente a responsabilidade com a educação infantil. Assim, são escolas que precisarão receber maior atenção governamental, não apenas no que se refere à estrutura física como também em relação à qualificação de pessoal e estruturação curricular.

O *segundo desafio* mencionado pelas respondentes do MA disse respeito à auto-valorização dos docentes. Isso é bastante desafiador e subjetivo. São distintas e diversas as questões que contribuem para o sentimento de auto-desvalorização profissional, tais como: salários defasados, sobrecarga de trabalho, descrédito da profissão diante da sociedade, etc. Além disso, os problemas pessoais que cada indivíduo tem. O Brasil é um país que precisa registrar legalmente uma política de valorização para o pessoal do magistério. Isso não é uma tarefa fácil, mas revela um desafio para a nação como um todo.

Vasconcellos (2002) pontua que está em curso atualmente, na educação, uma profunda crise de sentido. Esta falta de sentido afeta o aluno no interior da escola quando este se pergunta o para quê estudar. Atinge também o professor que se pergunta: o que estou fazendo

em sala de aula? Não se pode afirmar que a profissão docente está entre as mais disputadas no campo do trabalho formal. Isso é bastante comprometedor na medida em que muitos adentram o magistério por limitações postas em outras áreas profissionais.

Desse modo, a auto-valorização e a valorização profissional carecem de atenção redobrada de toda a equipe gestora no MA. Sabe-se que os seres humanos são geneticamente sociais e que sua constituição, como pessoas, acontece na medida em que se relacionam com os outros. Esse é um processo de enriquecimento que pressupõe atenção recíproca.

Envolve um 'sentir com o outro' – podemos chamar essa disponibilidade de empatia: é perceber, mesmo em um leve indício, que algo está faltando, e que é preciso intervir [...] quando nos tornamos professores, entramos em uma relação de cuidar mais especializada e intencional que a relação eu-outro do contexto familiar. (ALMEIDA, 2006, p. 42-43).

Em *terceiro lugar* as respondentes afirmaram existir a necessidade de investimento em um projeto de escola em tempo integral que também possui seus complicadores, mas é realizável se houver o entendimento político para tal, como maneira de ampliar o tempo efetivo de trabalho escolar.

A formação dos diretores foi o *quarto desafio* mencionado. A escolha de diretores para as escolas tem sido realizada segundo indicação político-partidária, causando instabilidade para quem administra as unidades escolares, precisando, no entendimento deste estudo, avançar para uma forma mais democrática.

Dourado (1998 apud SILVA, M., 2001) afirma que é preciso redefinir, além da forma de escolha, também o exercício da função de diretor de escola. Neste caso, portanto, investir na formação inicial e continuada dos gestores escolares pode ser um indicador de avanço para o município.

O *quinto desafio* explicitado pelas respondentes disse respeito ao analfabetismo e à repetência os quais são problemas crônicos no país, de norte a sul, apesar de existirem experiências pontuais bem sucedidas. No MA, segundo o censo de 2000, a taxa de analfabetismo funcional era de 32,5%, enquanto na Bahia era de 42,5% . Não dá para desconsiderar esses índices.

Entretanto, em pesquisa realizada pela UNDIME (1998 e 1999), segundo Waiselfisz (2000), o principal problema enfrentado pelos dirigentes municipais brasileiros foi o analfabetismo. A repetência e a evasão apareceram no país em terceiro lugar. Desse modo, ratifica-se a idéia de que os desafios não são novos para municípios brasileiros como o MA.

A alfabetização e a aprovação no sentido real da palavra são aspectos interdependentes e precisam ser encarados a partir, como afirma Weisz (2000, p. 13) “do respaldo de um coletivo de professores convencidos de que a aprendizagem de cada um de seus alunos é um desafio profissional.”

Por fim, o último e não menos importante desafio para a gestão da educação no MA é necessidade de sair da configuração de um departamento para ser uma secretaria de educação. Segundo as respondentes, essa mudança permitirá maior liberdade de gerenciamento dos recursos financeiros, conforme o entendimento pedagógico, contribuindo positivamente para conquista da autonomia política e administrativo-financeira.

Deve-se citar que a nova equipe dirigente tem, diante de si, grandes desafios que extrapolam a questão pedagógica propriamente dita. Trata-se de uma reconquista de espaço administrativo e com um agravante: em breve começará a campanha para as eleições municipais de 2008. Entende-se que o ano de 2007 não tem sido fácil para este município. Há um conflito político-partidário declarado que provavelmente atingirá a educação escolar de modo explícito. Sabe-se, inclusive, que uma área que funciona normalmente como bandeira de campanha eleitoral é a educação. É difícil pensar que no MA será diferente.

6.1.2 Formação e Prática Cotidiana: Relação entre o Dito, o Escrito e o Realizado

Nesta seção discute-se a formação e a prática cotidiana das CP itinerantes, estabelecendo relação entre o que está prescrito legalmente, o que foi constatado como realidade e aquilo que é desejável pedagogicamente.

6.1.2.1 Formação Inicial e Continuada da Coordenação Pedagógica Itinerante

A formação inicial das CP itinerantes foi elemento de análise neste estudo de doutorado tendo em vista a necessidade de levar em conta as novas demandas da atuação profissional. No MA, 100% das respondentes possuem sua formação inicial no curso de Pedagogia³⁸, 50% das quais através de convênio celebrado entre a prefeitura e instituições de ensino superior (IES).

³⁸ O MA mantém um convênio para formação inicial de seu quadro funcional com a Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC) e com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Sabe-se que iniciativas como essas têm possibilitado aos municípios oportunizar a titulação de seus profissionais como um dos elementos em favor da valorização do quadro do magistério, que resulta na perspectiva de melhores salários, e no acesso ao mundo acadêmico, necessário nos dias atuais.

As CP itinerantes, que obtiveram sua titulação através do convênio da prefeitura com instituições de ensino superior, tiveram seu curso com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental. O outro percentual, 50% das CP itinerantes, tem sua formação inicial no curso de Pedagogia, em um sistema regular que oportunizou o foco na docência e na gestão. Neste município, 75% das CP itinerantes ainda não deram continuidade aos estudos de pós-graduação, mas sinalizaram, através das entrevistas, suas intenções de investimento nessa área. Não houve acesso da pesquisa à estrutura curricular do curso de Pedagogia ministrado no MA.

Propor a implantação, e a operacionalização, de um programa de formação continuada para as CP itinerantes, que têm função de suporte pedagógico, foi assumido nesta investigação como um desafio e uma necessidade de investimento das diferentes SME. Clementi (2001) afirma que a falta de um trabalho de formação para o coordenador é fator que interfere em sua prática.

No trabalho de campo foi perguntado às CP itinerantes do MA como cuidam de sua formação profissional pessoal. Delas, 25% responderam que o principal mecanismo são as leituras realizadas coletivamente nos encontros de planejamento interno e individualmente, conforme a necessidade apresentada pelo trabalho a realizar. Já 75% afirmaram que depende dos cursos oferecidos ou viabilizados pelo setor público.

As respostas das CP itinerantes no MA foram compreendidas neste estudo como atividades de atualização profissional e não necessariamente uma ação conjunta de formação continuada, o que implica, para esta investigação, em um programa (composto por projetos e planos) com ações distintas e interdependentes cujo objeto de estudo é a reflexão sobre a realidade escolar. Não há, desse modo, a compreensão de que no MA exista uma ação sistematizada de formação continuada.

Um segundo aspecto, que mereceu consideração na análise dos resultados, foi a dependência que as CP itinerantes têm do setor público quando a questão é seu desenvolvimento profissional. Entende-se que se não houver investimento do DE, provavelmente não haverá a participação em cursos, seminários, etc. que se caracterizem como ações fora da jornada de trabalho.

Nesse sentido, sugere-se a parceria do órgão central com IES e outros profissionais qualificados para essa tarefa. Parece irreal pensar que o CP itinerante terá condição de, sozinho, responsabilizar-se por sua própria formação sem um planejamento da SME, tendo em vista a complexidade da educação escolar e as lacunas deixadas em sua formação inicial. A formação aqui proposta também é um ato coletivo.

A formação continuada precisa ter um eixo filosófico bem definido, ser acompanhada minuciosamente a partir de diversos procedimentos e registros, realizar-se sob uma linha metodológica clara, ser encarada como um ato de investigação da própria realidade, de modo que realmente o trabalho que o professor realiza em sala de aula.

Martins R. (2001) propõe como indispensáveis a um programa de formação continuada seis características. A primeira delas é a *continuidade* e que tem relação direta com a seriedade e o respeito, pode-se mesmo afirmar, com a ética. A formação pretendida não pode ser considerada como algo efêmero, visto que lida com as expectativas do profissional do magistério, mobiliza pessoas, há investimento financeiro significativo e pretende retornar à própria comunidade.

A segunda característica é a *relevância*, como algo que realmente importe, que faça a diferença, que atenda a necessidade e promova mudança quando se fizer necessário. Na terceira característica têm-se simultaneamente *adequação e abrangência*, considerando a aplicabilidade do que foi estudado. Há questões gerais que interessam a todos os contextos, mas há muitas outras específicas, próprias de cada região.

Em quarto lugar, um programa de formação continuada precisa apresentar *consistência*, compreendida como solidez, algo que dê sentido à própria formação, possibilitando a intervenção no cotidiano quando este o exigir. Por fim, precisa ser *viável* pedagógica, administrativa e financeiramente. Daí a necessidade de um planejamento bem coordenado e discutido, considerando o início, o meio e o final de cada processo.

Propor ações sistematizadas que propiciem desenvolvimento profissional implica em vencer alguns obstáculos, tais como: descrença diante daquilo que difere de sua prática costumeira, bloqueio quando percebe que não sabe tudo, desconforto pela possibilidade de ser aprendiz, desconforto diante da possibilidade de estar errando, menosprezo pelo papel da fundamentação teórica. Sobre isso, Almeida (2000) afirma que há sempre um desconforto no ato de aprender, que se traduz por uma resistência. O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio.

Esse trabalho é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras. (GARRIDO, 2000, p. 9).

Nesse sentido, além de sua iniciativa pessoal, cabe ao CP itinerante e à SME contribuir positivamente para tal desenvolvimento. Assim, faz-se necessário investir recursos e tempo oportunizando ao CP itinerante sua formação continuada e em serviço, como um permanente processo de pesquisa do cotidiano.

6.1.2.2 A Itinerância da Equipe Pedagógica

A itinerância das CP itinerante no MA foi tomada nesta investigação como uma categoria de análise relacionada à prática cotidiana. Inquiridas sobre os aspectos limitadores (desvantagens) e possibilitadores (vantagens) em seu exercício profissional, 75% das CP itinerantes consideraram a *itinerância* como um aspecto limitador da prática da coordenação pedagógica. Considerou-se pertinente, então, compreender em que consiste a prática cotidiana da itinerância.

A *itinerância* consiste, basicamente, no procedimento de visitação às escolas e nestas, às salas de aula. As visitas às escolas e ao interior das salas de aula se constituem, portanto, no mecanismo mais sistemático de contato das CP itinerantes do MA com os docentes.

A visitação das CP itinerantes às salas de aula é destinada ao atendimento individual ao professor e à verificação dos planos de aula. Neste sentido, 100% das respondentes do MA afirmaram realizar atendimento individual aos professores como mecanismo de acompanhamento do cotidiano escolar. Das respondentes 75% afirmaram orientar as docentes quanto às questões curriculares (conteúdo programático, procedimentos de ensino e de aprendizagem) básicas.

As CP itinerantes do MA afirmaram também que realizam, quinzenalmente, os encontros de atividade complementar denominados de AC nas escolas. Nas AC são realizadas sessões de estudo e discussão de questões cotidianas. As primeiras tem sido sinônimo de leitura e socialização de textos ligados à educação escolar e são um elemento de fácil acesso aos profissionais. Podem, no entanto, se configurar uma prática esvaziada de significado na medida em que se torna rotina.

A segunda prática mencionada também carece de uma ação profissional sólida, para não se tornar em momentos de queixas que insinuam validação de prática pedagógica inadequada.

O acompanhamento realizado pelas CP itinerantes foi compreendido, nesta investigação, como sinônimo de intervenção didático-metodológica (formação técnico-prática) a partir das diretrizes estabelecidas pela SME. Tal acompanhamento, circunscrito ao atendimento individual prevê, entre outras, as seguintes ações, segundo as respondentes: a) conferência do plano semanal de atividades didáticas; b) verificação dos trabalhos das crianças nas paredes da sala de aula e de suas atividades nos cadernos; c) conversa com o professor sobre suas necessidades; e d) atenção ao relacionamento entre o professor e a turma.

A verificação ou conferência do plano semanal é um mecanismo utilizado pelas CP itinerantes para, segundo elas, auxiliar na organização do trabalho pedagógico. Se, por acaso, o plano semanal não está registrado, as CP itinerantes ajudam em sua organização. Se existe o plano, as CP verificam a relação entre os objetivos e a metodologia.

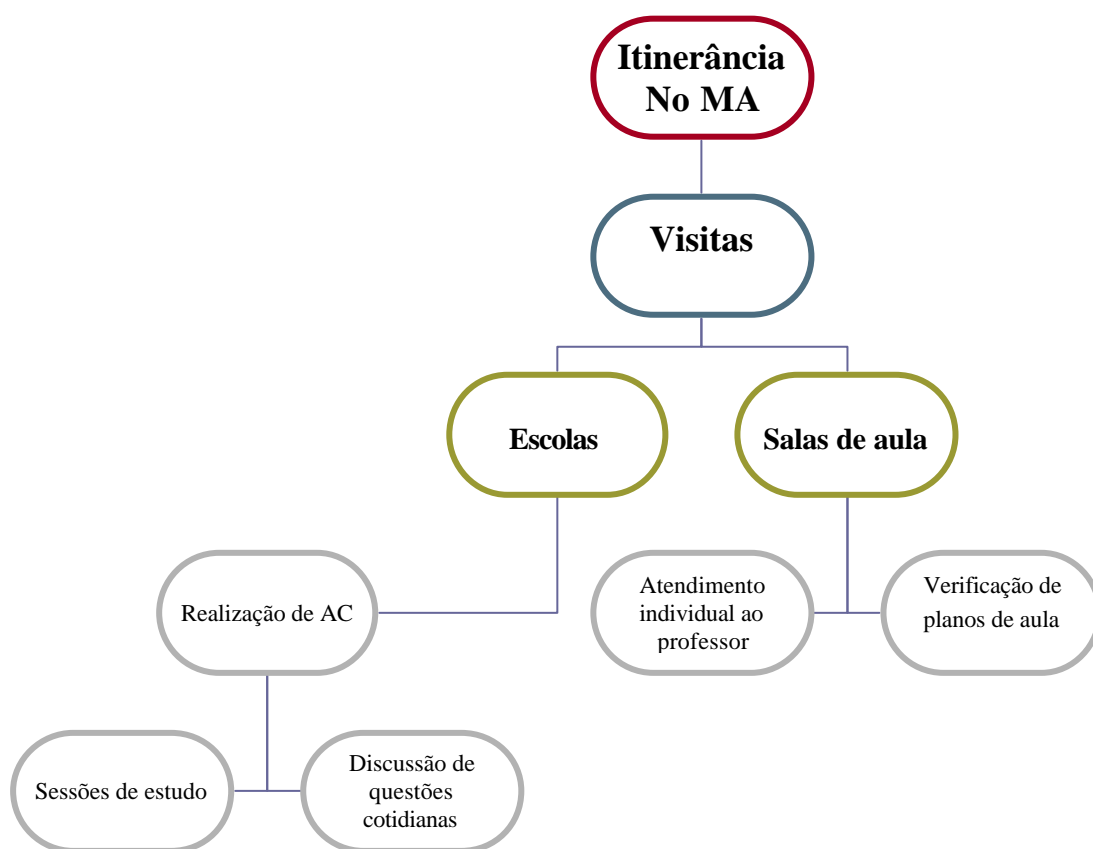


Ilustração 10: Organograma da Itinerância da Coordenação Pedagógica no MA.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários e entrevistas, 2006. Ilustração elaborada pela autora deste trabalho.

Os docentes de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, provavelmente por sua formação inicial em cursos como o Magistério, o Normal Superior e Pedagogia, mantêm de algum modo a prática de registro dos planos de ensino. Na realidade, esses registros aproximam-se mais de roteiros do que propriamente de planos de ensino, mas são um documento através do qual cada docente desenvolve as etapas das aulas ministradas.

A conferência dos planos de aula, feita pelas CP itinerantes, evidencia a existência de uma ação supervisiva que com esta intenção, explícita ou não, é concebida para verificar em que medida o planejamento construído coletivamente em encontros bimestrais, por séries, está sendo executado (visão instrumental).

Nas duas primeiras ações da itinerância foi constatada uma prática ligada ao modelo da supervisão de influência norte-americana, apontada anteriormente pela literatura educacional. A diferença encontrada está na diminuição da ênfase tecnicista, na qual o plano de ensino possuía uma redação rígida a partir de objetivos educacionais e instrucionais sob as orientações da Taxonomia de Bloom.

Entende-se aqui, todavia que a situação não é perniciosa por si mesma pela ausência da rigidez tecnicista, visto que se encontra atualmente nas escolas uma situação didática esvaziada, onde o professor tem dificuldade de identificar a relação entre os conteúdos curriculares e os objetivos educacionais amplos, concentrando suas aulas em atividades ora sem profundidade, ora mecânicas, em nome de um suposto e mal compreendido construtivismo, tudo para se livrar do termo educação tradicional.

Esta discussão, na compreensão deste estudo, deve ser aberta com os docentes e ser objeto do trabalho pedagógico realizado pelas CP itinerantes, evitando o que afirma Vasconcellos (2002) sobre o coordenador pedagógico ser percebido como dedo-duro e dicário. Fica evidente também a permanente idéia de atendimento como algo clínico. Este parece ser o cotidiano das CP itinerantes no MA: atender clinicamente aos docentes uma vez por semana. Não há tempo para formação continuada ou para uma reflexão consistente da prática pedagógica.

No MA cada CP itinerante é responsável em média por quatro escolas, entre vinte e sessenta professores. Este também é um elemento desfavorável na prática da itinerância, sendo apontado por 100% das respondentes como aspecto dificultador do exercício profissional. Tem-se, nesse contexto, a questão da quantidade versus tempo para atuação e para planejamento. Cada CP itinerante passa um dia por semana em cada escola, logo não se pode esperar dos docentes que o vejam como agentes da escola e sim como agentes do DE.

Além dos fatores acima, as CP itinerantes mencionaram a dificuldade que o MA possui com a questão do transporte para realizar as visitas às escolas. Isto quer dizer que o principal procedimento de atuação da equipe pedagógica, que é a visita regular ao espaço escolar, fica comprometido em função de um elemento externo. Deve-se registrar que este aspecto tem sido solucionado em algumas prefeituras, mas ainda é motivo de preocupação em outros como aponta o estudo de Rivas (2001).

A área pedagógica luta diariamente para ser uma prioridade verdadeira em espaços como as SME. As intervenções partidárias externas, os recursos disponíveis, as práticas equivocadas de preferências pessoais, entre outros, são um permanente e concreto entrave desafiante. Sabe-se que no MA as CP itinerantes são docentes do quadro funcional do DE. Este aspecto foi compreendido como um elemento facilitador das relações interpessoais entre esses dois grupos de trabalho.

Ser escolhido para atuar na coordenação pedagógica do município foi considerado pelas CP itinerantes do MA como um diferencial na vida profissional. Trata-se de um grupo com acessos diferenciados.

Nesse sentido, as CP itinerantes do MA apontaram como principais aspectos profissionais positivos nesta função: a) visão do todo; b) oportunidade de crescimento profissional; c) acesso à internet.

O primeiro aspecto mencionado diz respeito à *visão do todo*, que, no entendimento das próprias CP itinerantes, significa a possibilidade de visualizar a educação municipal de modo mais abrangente e completo. Neste estudo, concebe-se esta como uma realidade significativa. A sala de aula ainda é vista, por muitos, como algo que desresponsabiliza o docente do envolvimento com qualquer discussão que ultrapasse o muro da escola onde atua.

Assume-se aqui que os saberes são interdependentes e que não há mais espaço para um profissional que se concentre apenas em partes, esquecendo-se do todo. Questões relacionadas à gestão propriamente dita precisam ser discutidas com os docentes, e não apenas com diretores escolares ou CP itinerantes no interior das SME.

Uma das questões tratadas no quadro teórico desta investigação apresentou o parecer de autores como Libâneo e Pimenta (1999) sobre a natureza da formação do pedagogo considerando que tratar de questões metodológicas em detrimento dos fundamentos educacionais é algo inadequado para o contexto contemporâneo. Assim, quando as CP itinerantes apresentam a *visão do todo* como uma vantagem da itinerância, estão evidenciando que, na sala de aula, isso ainda não é uma realidade para o município.

O segundo elemento, destacado pelas CP itinerantes do MA, disse respeito às *oportunidades de crescimento profissional*. Tais oportunidades foram explicadas como cursos subsidiados pelo DE, aos quais, de outro modo, não teriam acesso. Pode-se inferir, neste quesito, também o acesso a eventos e projetos educacionais diversos. Nesse sentido, a preferência seria de quem está mais perto do órgão central, neste caso, as CP itinerantes.

A terceira possibilidade citada pelas CP itinerantes do MA foi o *acesso à internet*, que parece simples numa primeira leitura, mas que denuncia a ausência de uma estrutura de trabalho mais confortável para quem atua nas escolas. Segundo essas respondentes, no DE o acesso à internet possibilita a realização de consultas a sites específicos de educação cujas matérias são disponibilizadas aos docentes da rede municipal. *? É uma forma de buscar novidade para o professor*, afirmou a C2.

Entende-se também que é uma maneira de saciar a inquietação do docente que vê na coordenação pedagógica a possibilidade de se manter atualizado. Admite-se neste estudo, que ser escolhida como CP itinerante é estar junto das decisões, e reflete uma hierarquia presente no MA.

6.1.2.3 Expectativas Legais e Realizações Cotidianas

Cada CP itinerante lida diariamente com um cotidiano, o qual, Geglio (2006) denomina de simbiose entre o profissionalismo e a pessoalidade, uma relação entre ações estatutárias e particulares do sujeito. Isso significa que esse agente vai além das atribuições legais, envolvendo-se com uma rotina que extrapola o âmbito de sua ação profissional.

No questionário, foi solicitado às CP itinerantes que listassem o maior número possível de ações que desenvolvem em seu cotidiano. Na realização das entrevistas foi mostrado às CP o quadro com as atribuições dos coordenadores pedagógicos³⁹, tendo como referência a legislação do Estado da Bahia, objetivando comparar as ações do quadro com as respostas dadas.

No MA as CP itinerantes respondentes afirmaram não ter conhecimento sobre tais atribuições, solicitando à pesquisadora uma cópia do material para que houvesse um entendimento maior de suas funções e atribuições.

³⁹ No referencial teórico deste estudo foram vistas as atribuições do coordenador pedagógico no Estado da Bahia. A partir das considerações sobre essas atribuições procurou-se verificar a relação entre o que é esperado legalmente da coordenação pedagógica e o que é realizado pelas CP itinerantes do MA.

Não é muito relembrar que as CP itinerantes do MA, em função de mudança político-partidária pela qual passaram, iniciaram seu caminho como coordenadoras há pouco tempo. Estão se estruturando e podem construir suas próprias atribuições com base na realidade do município. Desse modo, para esta análise, foi feita a relação entre as respostas dos questionários e das entrevistas a partir das atribuições da coordenação pedagógica para o Estado da Bahia.

A primeira categoria nas atribuições de um coordenador pedagógico, segundo documento estadual, diz respeito ao *acompanhamento e à avaliação do cotidiano educacional*. Segundo esta categoria, cabe ao CP:

- a) acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria, relativas à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
- b) analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no planejamento pedagógico;
- c) avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- d) organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos.

Para este trabalho de pesquisa o acompanhamento e avaliação desejáveis na prática cotidiana do CP estão aliados a um fazer colaborativo, onde o professor é partícipe direto desse processo. É também uma oportunidade para a ampliação da visão docente sobre os aspectos de gestão da rede municipal.

Assim, o acompanhamento realizado semanalmente às escolas deveria ser tomado como subsídio para o programa de formação continuada para docentes, um espaço de troca entre profissionais com experiência de sala de aula e de diagnóstico em relação ao desenvolvimento escolar dos alunos.

Esse tipo de acompanhamento implica em planejamento prévio do que se deseja alcançar em termos de educação municipal. Implica, sobretudo, em paciência e amadurecimento de um estilo de coordenação pedagógica, algo raro na administração pública atualmente. Neste quesito não houve indício de realização de atividades compatíveis com as atribuições legais.

A segunda categoria, ou bloco de análise das atribuições legais do coordenador pedagógico, da rede estadual de ensino, é o *apoio ao estudante*. As atribuições são expressas assim:

- a) identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
- b) promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores, sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania.

As respostas das CP itinerantes do MA indicaram não haver este tipo de ação sistematicamente falando. Pode-se afirmar, todavia, que a não sinalização nos questionários não é uma garantia de que não realizam, mas que não consideraram significativo pontuar. Sabe-se que o MA possui uma escola para crianças com necessidades educativas especiais, o que obriga a realização do encaminhamento das mesmas a um atendimento diferenciado.

Analizou-se a prática cotidiana das CP do MA a partir da terceira categoria proposta neste estudo como *articulação com a comunidade*. Neste sentido, espera-se que o coordenador pedagógico:

- e) estimule e apóie a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;
- f) estimule, articule e participe da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
- g) promova ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- h) promova reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.

Neste quesito, 50% das CP itinerantes respondentes do MA afirmaram participar de reuniões de pais e mestres, nas escolas. Esta tem sido uma prática comum do sistema escolar brasileiro. Tais encontros acontecem, via de regra, ao final das unidades letivas onde pais e professores discutem os resultados dos alunos obtidos no processo de avaliação de aprendizagem.

Compreende-se aqui que a intenção das atribuições propostas pelo Estado da Bahia tem um sentido mais avançado que é o de aproximar e estreitar os vínculos entre as famílias e as escolas. Estas, cotidianamente se queixam de serem deixadas sozinhas na educação das crianças.

Entende-se, nesta investigação, que ações como essas acontecerão apenas se as escolas e as SME as assumirem como significativas o bastante para torná-las verdadeiras a serem planejadas sistematicamente, como mais um elemento de integração entre escola e família.

O modelo de atribuições da rede estadual de ensino na Bahia evoca a presença do Orientador Educacional como um agente importante na configuração escolar, o qual, em ação

integrada à coordenação pedagógica e à direção escolar pode contribuir positivamente para o entendimento entre família e escola.

Não houve menção das CP itinerantes respondentes do MA sobre o quarto bloco de atribuições, que afirma ser responsabilidade da coordenação pedagógica a *comunicação e difusão de informações* de modo que:

- d) conceba, estimule e implante inovações pedagógicas e divulgue as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares;
- e) divulgue e analise, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do órgão central, buscando implantá-los nas unidades escolares, atendendo as peculiaridades regionais;
- f) elabore estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.

Na quinta categoria de atribuições legais, espera-se que o coordenador pedagógico assuma o *desenvolvimento profissional do professor*. Assim, tem-se a expectativa que ele:

- c) coordene e acompanhe as atividades dos horários de atividade complementar (AC) em unidades escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- d) proponha e planeje ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional.

Na compreensão deste estudo, esta é ou deveria ser a principal ação da coordenação pedagógica nos municípios, principalmente quando o modelo de atuação adotado é o da itinerância. Das CP itinerantes 50% afirmaram participar de reuniões com docentes, apresentar e discutir textos e temas interessantes.

Muitas vezes o desenvolvimento profissional do professor, e aí residem ações de formação continuada, tem sido sinônimo de colocar o docente a par das últimas pesquisas, como se com isso, houvesse transformação imediata de toda uma prática docente.

Fernández (1998), Hernández (1998) e Nóvoa (1995) concordam que as práticas de formação não podem se resumir ao acúmulo de novas informações, técnicas de ensino ou ainda a modelos prontos de procedimentos metodológicos. Isso porque o profissional detém um saber sobre sua prática pedagógica, o qual se entrelaça com sua história de vida e acha-se vinculado ao contexto sócio-cultural onde se insere, mesmo que não tenha consciência do que realiza e seus efeitos.

Esse saber deve ser tomado como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo de formação em serviço, no sentido de tornar significativa a intervenção proposta.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Não é simples planejar, coordenar e realizar uma proposta de formação continuada para docentes. Além dos aspectos mencionados anteriormente há a questão da aprendizagem por parte do professor. Historicamente, esse profissional se pensou e foi pensado como alguém que sabe e deve transmitir o que sabe a quem, supostamente, não sabe ou sabe menos. Esse modelo docente tão forte na pedagogia tradicional, concebida por Paulo Freire como educação bancária, ainda é muito presente hoje em todos os níveis da educação escolar brasileira.

Hernández (1998, p.11) propõe que a formação aconteça, considerando o professor “um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas.” O professor aprende principalmente com a prática e com a interação com outros colegas sem esquecer como aspecto fundamental a disposição para aprender.

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

O aperfeiçoamento em serviço, como espaço permanente de formação continuada e desenvolvimento profissional para os professores, é um dos principais desafios postos aos CP e à própria gestão municipal, mas no contexto do MA afirma-se que não é uma realidade.

A sexta e última categoria de atribuições legais, considerada neste estudo, diz respeito ao *planejamento*. Neste quesito é requerido que o coordenador pedagógico:

- e) articule a elaboração participativa do projeto pedagógico da escola;
- f) coordene o planejamento e execução das ações pedagógicas em unidades escolares ou DIREC;
- g) elabore, acompanhe e avalie, em conjunto com a direção da unidade escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

- h) proponha, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.

Nesse contexto, constatou-se que o planejamento sob a responsabilidade das CP itinerantes do MA dizem respeito ao planejamento de ensino configurado em planos didáticos bimestrais. As escolas ainda não possuem o PP devidamente sistematizado. Assim, neste quesito, existem limitações visíveis no cotidiano desse espaço local.

Não foi possível afirmar que as ações da equipe do MA têm uma configuração propícia para a mediação pautada nos princípios enunciados pelo quadro teórico e para a realização de um trabalho coletivo. Entende-se, contudo, tratar-se do momento vivido pelo município, o qual pode ser modificado se este for o entendimento assumido por toda a equipe gestora do órgão central.

6.1.3 Aspectos Identitários da Coordenação Pedagógica Itinerante

Nesta seção são discutidos aspectos identitários da equipe pedagógica itinerante do MA no que refere à percepção que existe sobre a existência e importância da mesma para a prática docente, os critérios utilizados para sua constituição, as características importantes para os que atuam nessa função e a relação existente entre a experiência docente e o exercício profissional desses agentes coordenadores.

6.1.3.1 Sentido, Constituição e Experiência Docente da Equipe Pedagógica

Entendeu-se a pertinência de compreender a percepção que as CP itinerantes têm de si mesmas, e do trabalho que desenvolvem, tendo em vista que a percepção pessoal influi na maneira como o profissional se posiciona e desenvolve suas atividades. Neste sentido, as CP itinerantes respondentes demonstraram entender a existência da equipe pedagógica como uma função relacionada à orientação, colaboração e apoio à prática docente como pode ser constatado abaixo.

- *Um elo entre a secretaria e a escola e também como um mediador da prática pedagógica (C1).*
- *Ele não precisa ter todas as qualidades do mundo, mas deve possuir firmeza de caráter, competência e controle emocional nos relacionamentos (C2).*

- *Colaborar para que o trabalho seja realizado com qualidade e qualidade é coerência com a proposta do município (C3).*
- *Profissional que está no centro, que precisa ter conhecimento, atuar e atender todos... é um orientador (C4).*

As respostas do MA se concentraram na idéia de um agente pedagógico que atua na articulação de dois ambientes distintos, em prol de um objetivo claro, que é a educação no município. A resposta da C4 chamou a atenção quando posicionou a função da coordenação itinerante no centro.

Tal resposta foi compreendida como a coordenação pedagógica se encontrando em lados distintos: o departamento de educação de um lado e as escolas de outro, com uma tarefa específica que exige conhecimento e atendimento a todos. Essa resposta indicou também uma ausência de territorialidade, entendida aqui como resultado da atuação itinerante.

A idéia de estar no centro não foi assumida aqui como uma valorização acentuada da função coordenadora no município e, sim, como o exercício profissional entre espaços hierárquicos e com dinâmicas distintas. A resposta da C1 sobre mediação reforça a idéia da C4.

A segunda idéia a ser destacada aqui diz respeito ao termo *atendimento*. Neste estudo, tal expressão evoca o sentido de alguém que presta auxílio a outro com uma necessidade clínica, ou de um serviço específico, afastando-se do entendimento da literatura educacional sobre a coordenação pedagógica e o exercício profissional de parceria, que implica em igualdade de condições.

Nesse contexto, parece ficar evidente que as CP itinerantes do MA se concebem como agentes de caráter prioritariamente pedagógico (isto é positivo) que precisam suprir as necessidades nessa área nas escolas, como uma ação efetivada pelo órgão central que é o DE. Esta concepção das CP itinerantes reflete o entendimento de muitos cursos de Pedagogia, cuja proposta está fundada na formação técnico-prática, visando a preparação profissional específica para a docência (LIBÂNEO, 1992).

Verificou-se, também, como a função das CP itinerantes é percebida pelas docentes, procurando estabelecer uma relação de convergência ou divergência entre as respostas. Segundo as docentes respondentes do MA, a CP itinerante tem a função precípua de oferecer algo, como pode ser verificado a seguir.

- *Para tentar resolver, acompanhar e observar de perto as dificuldades no ensino-aprendizagem (D3).*

- *Porque dá subsídio nos projetos pedagógicos, nos planejamentos diários e trimestrais, dentre outras coisas (D5).*
- *Orienta os trabalhos pedagógicos, unifica o grupo de trabalho e promove troca de experiências (D10).*
- *Orienta e o trabalho flui melhor (D14).*

Percebe-se a semelhança da percepção, que CP itinerantes e docentes respondentes possuem do sentido das atividades que as primeiras realizam, e do posicionamento que assumem. Candau (1985) auxilia na compreensão desse modo de compreender a CP, quando denuncia que há dois modos de conceber a formação dos profissionais em educação: visão fundamental e visão instrumental.

Na primeira, assume-se a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador. Nesta perspectiva, o CP assume que sua prática cotidiana parte do compromisso com a transformação social, rompendo com uma prática profissional individualista. Discute a questão do currículo, da permanência das crianças na escola, etc.

Compreende-se, nesta investigação, que a prática cotidiana das CP itinerantes do MA está fundada na segunda visão apontada por Candau (1985), que valoriza a perspectiva instrumental. Competência técnica e competência política não são inversamente proporcionais. A prática pedagógica é política e, portanto, necessita da competência técnica. É uma relação mútua, mas não é automática e espontânea.

Desse modo, a equipe pedagógica do MA precisará investir no estudo e avaliação de sua prática cotidiana, e posicionar-se conscientemente pela mesma. Deseja-se lembrar aqui que 75% das CP itinerantes respondentes do MA têm uma atuação máxima de um ano e apenas 25% atuam na coordenação pedagógica num período maior: seis anos.

A compreensão evidenciada pelas docentes respondentes do MA foi vista neste estudo como uma etapa inicial de constituição de um grupo, admitindo-se, também, a necessidade de avançar para um outro nível de compreensão do que pode vir a ser uma coordenação pedagógica, com um sentido mais profissional e menos doméstico.

Diante do sentido dado à existência da CP itinerante por ambos os agentes educacionais, investigou-se o grau de significado da existência da equipe pedagógica para os dois segmentos. As respostas foram positivas, mas com grau de significado distinto como pode ser observado na tabela 6.

Tabela 6 - Significado do trabalho do coordenador pedagógico para as CP itinerantes respondentes do MA

Especificação	CP itinerante	Docente
Essencial	04	06
Importante	-	08
Não faz diferença	-	01

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

As CP itinerantes do MA consideraram a existência da equipe pedagógica essencial, imprescindível, portanto. As docentes respondentes compreenderam este quesito como importante em 53,4% e, como essencial, em 40% das respostas. Tem-se um percentual agregado de importância de 93% nas respostas docentes.

A literatura educacional aponta para o ressurgimento da coordenação pedagógica no final dos anos 90, visto que, nos anos 80, assumir-se como supervisor educacional ou escolar, era sinônimo de um posicionamento profissional equivocado.

Nesse sentido, foi surpresa, pelo tempo de atuação da equipe pedagógica, existir no MA por parte das docentes respondentes, uma percepção acentuada de importância do trabalho da CP itinerante. Um elemento que auxiliou na compreensão da relevância, dada pelas docentes respondentes à existência da equipe pedagógica de seu município, foi o critério que o MA tem utilizado para constituição da mesma.

O outro elemento pode ser entendido como ausência de autonomia das escolas, ou dependência das mesmas em relação à gestão da educação municipal. As constantes mudanças na configuração desta oportunizam o apego a algum tipo de referência.

Segundo as CP itinerantes, também em conversas informais com docentes, para atuar na coordenação pedagógica no DE é preciso possuir uma experiência de sala de aula, visível o suficiente para ser compreendida como referência entre os colegas profissionais.

Das CP itinerantes no MA 75% saíram das salas de aula e passaram a atuar como tal a partir deste critério. Das outras 25% das CP itinerantes, uma apenas passou a compor a equipe pedagógica através da análise de seu currículo *vitae*, tendo em vista ter atuado em outro município nesta mesma função.

Parece clara a subjetividade desse critério, tendo em vista que a escolha é realizada pela DME e pelas gerentes pedagógicas. Deve-se mencionar, também, que neste município,

especificamente, ficou evidente a relação entre a composição da equipe pedagógica e o vínculo partidário assumido com o governo municipal.

Em relação ao quesito discutido nesta seção investigou-se, também, com as CP itinerantes do MA sobre o que pensavam ser a percepção dos docentes em relação à função da CP itinerante. As respostas às entrevistas evidenciaram que mesmo se assumindo como agentes orientadores, as CP itinerantes imaginam que as docentes têm uma percepção negativa de sua atuação.

- *Eles [docentes] acham que o coordenador sabe tudo e que ganha bem (C1).*
- *Acham que é a melhor função (C2).*
- *Me vêem como parceiro (C3).*
- *Alguém que cobra (C4).*

Compreende-se neste estudo que as pessoas são responsáveis em grande medida pela imagem que os outros têm de si, aplicando-se isso à situação das CP itinerantes. Existe, ou existiu em algum momento da realização do trabalho pedagógico, algo que lhes lembrou atitudes distintas e às vezes opostas. As falas das CP itinerantes do MA evidenciaram que a percepção que possuem de si mesmas não é tão segura quanto gostariam. Isso reflete a insegurança da equipe pedagógica sobre sua ação. No entanto, as respostas das docentes não explicitaram uma percepção negativa como foi constatado nas linhas acima.

O ponto de partida para o exercício profissional da coordenação pedagógica é a experiência docente. Esta condição inicial permitirá maior segurança e legitimidade às CP itinerantes junto aos seus colegas professores. Neste quesito, a investigação apontou uma situação favorável no MA, tendo em vista que 50% das CP itinerantes possuem uma vivência de sala de aula há, no mínimo, cinco anos e 50% têm uma vivência de sala entre dez e catorze anos, conquanto sua experiência docente neste município esteja entre dois meses e um ano.

No que se refere ao tempo de atuação profissional como CP itinerante constatou-se um tempo bastante incipiente, não passando de um ano de trabalho. Deve-se registrar que, no período da coleta de dados, três das seis CP itinerantes, que compunham a equipe pedagógica do MA, estavam assumindo recentemente a função de coordenação pedagógica.

Nesse aspecto, o trabalho pedagógico no MA é ainda bastante insipiente ao considerar que é um grupo com pouco tempo de atuação na coordenação pedagógica. Esse quadro revela a necessidade da formação continuada das CP itinerantes dentro e fora de sua jornada de trabalho, com ações diferenciadas e integradas como propõem Martins R. (2001) e Libâneo (2004).

Foi pertinente, também, investigar a carga horária semanal das CP itinerantes. Neste quesito, constatou-se que possuem uma carga horária semanal de 40 (quarenta) horas em dois turnos diurnos. Esta carga horária de trabalho foi compreendida por este estudo como algo compatível com o modelo da itinerância, exigindo, contudo, uma organização pessoal bastante significativa e a necessidade de se discutir internamente a qualidade do trabalho realizado, em virtude da pertinência de um planejamento pessoal e coletivo da ação pedagógica.

A vida profissional das CP itinerantes do MA acontece, em 75% das situações em função do setor público municipal onde possuem vínculo profissional exclusivo. Nos 25% restantes, em uma situação apenas se possui vínculo com a prefeitura e com a rede estadual. Isto implica, que neste caso, há uma carga horária semanal de trabalho referente a sessenta horas. Algo que, na compreensão deste estudo, é inadequado.

6.1.3.2 Características Pessoais e Profissionais da Coordenação Pedagógica Itinerante

Diante da percepção que os diferentes agentes têm a respeito da CP itinerante, procurou-se investigar três outros aspectos. Em primeiro lugar, que características um agente de coordenação pedagógica deve possuir. Segundo, das características mencionadas, quais as que a equipe pedagógica possui e, terceiro, qual delas não possui. Cada resposta foi seguida de uma justificativa.

As respostas foram agrupadas segundo as dimensões apresentadas no quadro teórico, considerando, portanto, características de ordem conceitual, procedimental e atitudinal, respectivamente.

Neste município, as características pessoais e profissionais necessárias a um CP segundo as respondentes em termos *conceituais*, não diferiram. As expressões mais utilizadas foram: 15% competência, 10% eficiência, 10% prática de sala de aula e 10% conhecimento da realidade. Assim, a dimensão conceitual ocupou o segundo lugar de importância para o exercício profissional das CP itinerantes. A análise não considerou isoladamente o significado de cada expressão, mas o sentido geral e a frequência com que apareceram nas respostas.

O contexto permite inferir que, para ambas as CP itinerantes e as docentes, é importante o agente coordenador possuir saberes, que indiquem seu conhecimento amplo das questões pedagógicas devidamente vinculadas à realidade onde atuam, traduzindo-se numa prática cotidiana que se sustente.

No entanto, quando perguntadas sobre a característica que se destacava na equipe pedagógica do MA apenas 10,5% afirmaram ser esta o conhecimento.

Foi solicitado que ambos os grupos respondentes dessem uma nota para a equipe pedagógica de seu município. Neste quesito, em relação ao conhecimento de questões da sala de aula, os resultados podem ser conferidos na tabela 7.

Tabela 7 - Conhecimento das CP itinerantes do MA sobre questões de sala de aula

Especificação	CP itinerante		Docente	
	Nº.	%	Nº.	%
1-5	-		01	6,7
6-7	01	25	05	33,3
8-9	01	25	09	60
10	02	50		

Legenda: 1-5: *insuficiente*; 6-7: *regular*; 8-9: *bom*; 10: *muito bom*.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

As docentes do MA consideraram o conhecimento das CP itinerantes satisfatório em 60% das respostas, justificado na perspectiva da resposta fornecida pela D12.

? A coordenadora foi professora e sabe a realidade que nós enfrentamos no cotidiano da sala de aula. Antes de ser coordenadora ela é docente (D12).

Para as demais respondentes docentes o conhecimento das CP itinerantes foi considerado pouco satisfatório, e este foi um percentual considerado significativo neste estudo. Mesmo sendo docentes como as demais, na percepção das docentes, as CP itinerantes precisam avançar no que se refere ao conhecimento da sala de aula. Este elemento se configurou como uma contradição nas respostas.

No quesito sobre as características que as CP itinerantes do MA não possuem, as docentes respondentes afirmaram que as CP itinerantes possuem todas. Para a investigação, esse tipo de resposta indicou haver intenção de não expor alguma fragilidade do município, apoiada em respostas sobre o pouco tempo de atuação das CP itinerantes no MA.

Na *dimensão procedimental*, que aqui é compreendida como o saber fazer e que foi a terceira dimensão mais validada pelas docentes e CP itinerantes no MA, as respostas se restringiram ao investimento de procedimentos de pesquisa (21%) e à organização pessoal (5%).

A característica relacionada à pesquisa, ou ao espírito pesquisador, foi acentuada nas respostas das CP itinerantes e reflete a necessidade de investir, como equipe pedagógica, em ações fundamentadas na literatura e na prática cotidiana. Em nenhum momento a equipe pedagógica do MA recebeu algum indicativo de possuir alguma característica da dimensão procedimental, ocupando, o último lugar na questão das dimensões.

Procurou-se saber sobre a qualidade das orientações dadas pelas CP itinerantes em seu dia a dia, como critério ligado aos procedimentos de trabalho. Os resultados estão expressos na tabela 8. Nesse quesito, as CP itinerantes do MA apresentaram uma percepção positiva de seu trabalho, mas sinalizaram que, por estarem a pouco tempo na função, precisam avançar muito na qualidade do trabalho pedagógico realizado. As respostas das docentes, nesse quesito, não se sustentam em virtude de reiteradas vezes terem respondido que a equipe pedagógica do MA era bastante recente.

Tabela 8 - Qualidade das orientações pedagógicas das CP itinerantes do MA

Especificação	CP itinerante		Docente	
	Nº.	%	Nº.	%
1-5	-	-	-	-
6-7	02	50	05	33,4
8-9	02	50	10	66,6
10	-	-	-	-

Legenda: 1-5: *insuficiente*; 6-7: *regular*; 8-9: *bom*; 10: *muito bom*.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

As características mais validadas por CP itinerantes e docentes, no MA, se concentraram na *dimensão atitudinal*, entendidas por este estudo como o saber ser e saber conviver. As atitudes mais citadas como desejáveis numa coordenação pedagógica foram: 31% ética, 26% autonomia, 15% cooperação e dinamismo, 10% respeito, 10% humildade, 10% responsabilidade, 10% compreensão e 10% companheirismo.

As atitudes estão diretamente ligadas à natureza relacional do trabalho pedagógico evidenciando que, mais do que o conhecimento e o domínio de procedimentos ou técnicas, espera-se adequado nível de relacionamento interpessoal entre os agentes educacionais pautado na concepção de respeito à prática do outro, o que não deixa de ser também um elemento ético bastante significativo no exercício profissional.

Compreende-se neste estudo que, principalmente, os docentes não estão dispostos a ser desautorizados em sua sala de aula. Delors (1996) afirma que aprender a viver juntos e a

viver com os outros é um dos maiores desafios da educação, porque desenvolver atitude de abertura pela compreensão é essencial ao desenvolvimento social.

Não é a toa que há um discurso presente também na escola sobre as questões étnico-raciais, inclusão, convivência pacífica, respeito e valorização de quem é diferente. Olhar o outro e descobrir sua beleza em sua diversidade é obra de uma sólida formação humana.

A escola tem percebido, ainda muito lentamente, que essa também é sua responsabilidade. “É no estágio inicial da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma.” E mais: “Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas.” (DELORS, 1996, p. 136).

O ser humano aprende muito e, principalmente, pelo que vê. Se um CP compreende isso estará atento às suas atitudes junto aos docentes. Concebe-se aqui que as atitudes da coordenação pedagógica, para com os docentes, são um forte argumento em favor do convívio saudável entre professores e alunos, professores e direção escolar.

Procurou-se saber, então, diante das características mais importantes, quais delas a equipe do MA possui. Das respostas 73,7% se concentraram prioritariamente na ética, no respeito e na cooperação. Em outras palavras, em características da dimensão atitudinal.

? Elas [CP itinerantes] desenvolvem seu trabalho em várias unidades escolares, mas sabem respeitar opiniões, valorizar o grupo de trabalho, não comparam profissionais e mantêm sigilo de todos os conflitos que existem em uma escola (D9).

Esta resposta foi destacada pelo peso que revela sobre a validade do trabalho baseado na ética. O respeito às opiniões dos outros, a valorização de seus pares, a não comparação de profissionais e o sigilo sobre o cotidiano de cada escola são, no entendimento deste estudo, algo bastante significativo no exercício profissional de um coordenador pedagógico, seja ele itinerante ou não.

Tabela 9 - Relacionamento entre CP itinerantes e docentes no MA

Especificação	CP itine rante		Docente	
	Nº.	%	Nº.	%
1-5	-	-	-	-
6-7	01	25	02	13,3
8-9	03	75	07	46,7
10	-	-	06	40

Legenda: 1-5: *insuficiente*; 6-7: *regular*; 8-9: *bom*; 10: *muito bom*.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

Investigou-se o nível de relacionamento interpessoal entre CP itinerantes e docentes, obtendo-se o seguinte percentual registrado na tabela 9: 75% das CP itinerantes consideram seu relacionamento com as docentes satisfatório e 86,7% das docentes têm essa mesma percepção.

Constatou-se que a percepção que as CP itinerantes no MA têm de seu relacionamento com os docentes tem sido positiva. Nesse sentido, sinalizaram o empenho grupal, mas a compreensão de que ainda estão se ajustando. As respostas das docentes evidenciaram convergência com um posicionamento mais otimista, inclusive.

? Procura manter um bom relacionamento com todos, mesmo que isso possa gerar desconforto para ela (D14).

? Está sempre presente nos momentos em que sinalizo, acompanhando de perto o meu trabalho (D15).

A resposta da D14 enuncia que entre as CP itinerantes do MA há o entendimento de que é preciso investir no bom relacionamento, sem descuidar do compromisso com a ética e o fazer bem feito em educação, mesmo que isso afaste o CP itinerante de sua zona de conforto.

A resposta dada pela D15 também foi bastante significativa, na medida em que se percebeu que a itinerância não é a melhor forma de atuação, mas que, apesar disso, pode contar com o trabalho da CP itinerante sempre que necessário.

Em relação ao MA ficou claro que docentes e CP itinerantes consideram como características mais necessárias, aos agentes de coordenação pedagógica, aquelas ligadas à dimensão atitudinal, e que a equipe pedagógica deste município parece possuir tais características.

Parece-nos então oportuno recolocar a questão da qualidade e da natureza das relações que se dão no interior da escola e propor o salto reflexivo na direção do entendimento de que o sucesso e a efetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação do coordenador junto à comunidade escolar dependem sobremaneira da qualidade das relações e dos vínculos que esse profissional constrói com seu grupo. Dependem das possibilidades de que esse profissional consiga estabelecer na escola relações que possam, de fato, propiciar o diálogo colaborativo entre a essência e a existência do educador com vistas à oxigenação de suas práticas docentes e à (re) construção de um conhecimento que é – e deve ser – pessoal, profissional e social. É preciso propiciar ao educador a construção de sua identidade, a percepção de seu papel diante das demandas sociais, a construção de sua autonomia intelectual e de sua autoridade docente. (BRUNO; ABREU, 2006, p. 106).

No entanto, a dimensão ligada ao saber fazer, dimensão procedimental, não foi considerada pelas respondentes como característica significativa ao exercício profissional, sendo, inclusive, uma característica ausente na equipe pedagógica do MA, segundo as respostas dos questionários. Isto não se configurou uma realidade, conforme pôde ser observado anteriormente nas ações da itinerância, as quais estão voltadas para a questão procedimental.

6.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL E CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO NO MUNICÍPIO B

Nesta seção, optou-se por apresentar os resultados da pesquisa empírica, seguindo a lógica da seção anterior: seções semelhantes, tendo em vista a posterior síntese cruzada entre os dois municípios.

6.2.1 Configuração da Gestão Municipal da Educação e seus Desafios

Será apresentada a seguir, uma visão geral do município no que se refere à saúde, infra-estrutura, economia e educação. A apresentação do cenário municipal foi possível mediante o registro sistemático das ações municipais, feito pela SME do MB e a disponibilização das mesmas para a pesquisa.

O *município B* (MB), situado na região Litoral Norte do Estado da Bahia e distante 58 Km de Salvador, foi criado através da Lei Estadual 1870 de 19 de julho de 1926. Com uma população estimada em 42.269 habitantes no ano de 2006, possui uma área de 549,43 km² e faz limite com oito municípios.

Historicamente, a base da economia do MB esteve assentada na produção agropecuária, passando da cultura canavieira para o desenvolvimento da pecuária leiteira e de

corrente. O petróleo jorrou pela primeira vez em dezembro de 1958, num dos primeiros campos da Petrobrás, fazendo com que o município chegasse a se colocar em terceiro lugar na produção do estado da Bahia.

A instalação da Petrobrás gerou um grande fluxo migratório, aumentando a população e a necessidade de melhores condições urbanas. Mesmo assim, não houve transformações significativas no comércio. Com a desaceleração da extração do petróleo o MB tem buscado uma reorganização de suas atividades econômicas apresentando, como principais, os serviços, o comércio, o transporte, a construção, a indústria de transformação e a agricultura.

O MB possui um Hospital Municipal com vinte e quatro leitos, centros cirúrgico e obstétrico. Em 2001, o hospital recebeu mais uma ala com vinte e dois leitos, totalizando 46 leitos. O PIB per capita do MB, em 2004, foi de R\$ 4.234,99, segundo dados do IBGE. Em 2000, segundo o Anuário Estatístico da Bahia (2004), este município ocupava o 47º lugar em índice de desenvolvimento econômico e o 56º lugar em índice de desenvolvimento social na Bahia.

O MB avançou em termos de finanças e gestão na medida em que passou a divulgar as contas públicas em um site acessível à população, e a pagar os salários dos servidores em dia. Possui também um Plano Diretor Urbano (PDU) elaborado com a participação popular. O PDU possui programas que envolvem as áreas de meio ambiente, estrutura urbana e desenvolvimento sócio-econômico. Muitas áreas no MB foram desmatadas. Para recuperá-las, a prefeitura tem incentivado o plantio de árvores como o ipê, jacarandá e cedro.

Percebe-se que há investimento da administração pública municipal no sentido de avançar rumo à melhoria da qualidade de vida de sua população. Entende-se, neste sentido, que essas ações obrigam a continuidade no padrão de gestão pública praticada nos últimos anos, e possibilitam à população uma organização no sentido de acompanhamento e fiscalização permanentes.

A SME do MB foi reorganizada através da Lei n. 009 de 4 de agosto de 2005 e tem por finalidade: a) fazer cumprir os princípios e bases da educação nacional, consubstanciado na legislação em vigor, no que compete ao município; e b) garantir o cumprimento da proposta do município em matéria de educação e cultura. Possui a seguinte estrutura organizacional: uma secretária, quatro departamentos e suas respectivas gerências:

- a) departamento de planejamento e gestão – composto por uma diretoria e cinco gerências: informática, transporte, apoio à gestão, estruturação e manutenção da rede física e merenda escolar;

- b) departamento administrativo-financeiro – composto por uma diretoria e a gerência financeira;
- c) departamento de cultura – composto por uma diretoria e duas gerências: projetos e atividades culturais, biblioteca e arquivo público;
- d) departamento de ensino e suporte pedagógico – composto por uma diretoria, seis gerências (educação infantil, 1º segmento do ensino fundamental, 2º segmento do ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos, núcleo de alfabetização) e uma coordenação geral do campo.

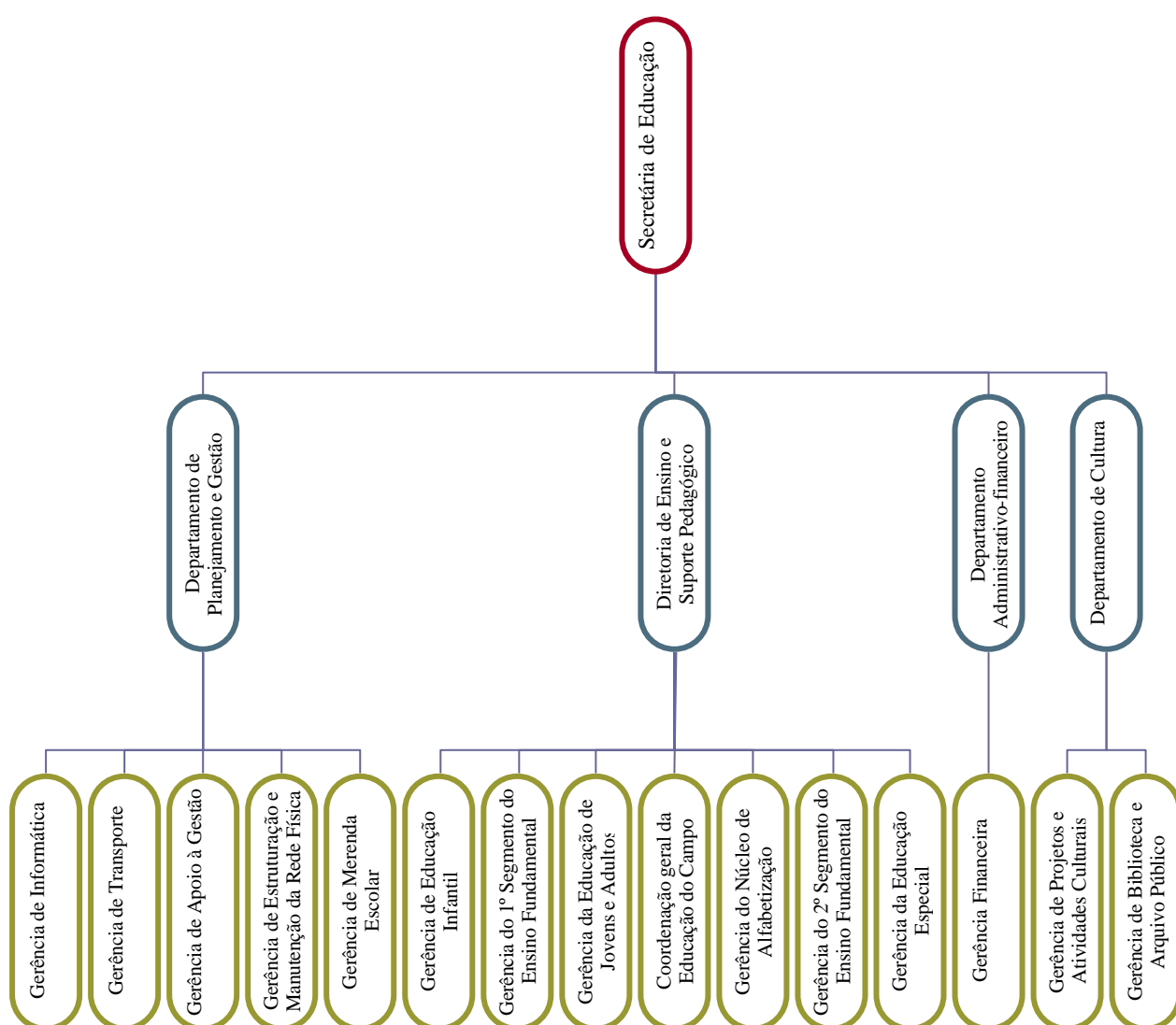


Ilustração 11: Organograma do órgão central de educação no MB.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, análise documental, 2006. Ilustração elaborada pela pesquisadora.

O departamento de *ensino e suporte pedagógico*, o maior na estrutura do MB, tem por finalidade planejar e coordenar as ações pedagógicas e educacionais em função das demandas,

geradas pela necessidade de desenvolvimento e progressiva extensão da educação básica, visando garantir a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Compete ao referido departamento a promoção, coordenação e avaliação da elaboração e execução das propostas pedagógicas das unidades escolares; elaborar e divulgar as diretrizes curriculares municipais; cuidar da formação continuada de docentes e coordenadores pedagógicos; elaborar o calendário escolar; e estimular e apoiar os projetos das unidades escolares, entre outros.

Em 2006 este departamento desenvolveu, em articulação com os demais setores, diversas ações, dentre as quais se pode citar:

- a) revisão do plano estratégico da secretaria de educação (PES);
- b) revisão do PME;
- c) identificação dos alunos e distorção idade/série;
- d) monitoramento do aproveitamento dos alunos;
- e) instituição de intérpretes atuando em classes inclusivas;
- f) atendimento psicológico a alunos.

No MB o Departamento de Ensino e Suporte Pedagógico, possui uma diretoria de ensino e encontra-se estruturado em 06 (seis) gerências, cada uma sob a responsabilidade de uma pedagoga da própria rede municipal: educação infantil, ensino fundamental, educação especial, educação de jovens e adultos e educação do campo.

A gerência de *educação infantil* desenvolve um trabalho pedagógico voltado para a primeira etapa da educação básica, compreendendo creches e pré-escolas. Há uma gerente e seis CP itinerantes responsáveis por essa etapa de ensino. Segundo relatório anual da SME, durante o ano de 2006 foram realizadas, entre outras, as seguintes ações: a) construção do parâmetro curricular de educação infantil; b) sessões mensais de estudo nas escolas; c) construção de uma creche; e d) construção e/ou reestruturação de PP nas escolas.

A segunda gerência recebe o nome de *1º segmento* e responsabiliza-se pela orientação de nove CP que atuam de 1ª a 4ª série, o qual é o maior segmento da rede municipal. Além das nove CP itinerantes há uma que atua como coordenadora geral para classes multisseriadas que existem na zona rural.

Tal gerência desenvolveu as seguintes ações em 2006: a) programa de formação continuada para os professores (Pró-letramento – promoção do MEC); b) reestruturação das diretrizes curriculares municipais; c) realização de reuniões com pais e professores; d) avaliação sistemática do desempenho dos alunos.

A *gerência do 2º segmento*⁴⁰, semelhante à gerência acima, tem sua atenção voltada para as classes de 5ª a 8ª série e conta com oito CP. Em escolas com este nível de ensino há CP fixos. Suas principais ações foram: a) acompanhamento dos índices de desempenho dos alunos; b) efetivação de estratégias que possibilitassem diminuir as dificuldades de leitura e escrita dos alunos de 5ª série; c) estabelecimento de parceria com editoras.

Na gerência de *educação especial* há uma explícita intenção de fortalecer o trabalho de inclusão nas escolas. Em algumas delas há a presença de intérpretes para crianças com deficiência auditiva. O município dispõe também de uma escola especial, que atende crianças com necessidades especiais, tais como: deficiência visual e mental.

O trabalho desta gerência é realizado por uma gerente e três CP itinerantes que atuam em outros segmentos do ensino fundamental. Suas principais ações em 2006 foram: a) capacitação de funcionários das escolas para o recebimento de pessoas com necessidades especiais; b) orientação dos professores no sentido de desenvolverem ações que levem em conta o desenvolvimento dos alunos; c) oferecer vagas nas escolas regulares; d) adequar os projetos pedagógicos das escolas à nova realidade.

A *gerência de jovens e adultos* (EJA) dá suporte às nove CP que orientam os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, tanto no EJA referente às séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) como no EJA referente às séries finais do mesmo nível (5ª a 8ª). Suas principais ações foram: a) realização de sessões de estudo e planejamento das ações docentes; b) disponibilização de transporte escolar para alunos que residem em áreas distantes ou de difícil acesso; c) disponibilização de merenda escolar para alunos dessa modalidade; d) desenvolvimento de projetos culturais.

A *gerência de alfabetização* é conhecida como Núcleo de alfabetização (NALF). Sua sede é na própria SME, um espaço que também é reservado para reorientação de aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem na área. A partir de 2007 o município adotou o ensino fundamental de 9 anos, conforme Lei n. 11.274/2006. O NALF possui uma gerente que realiza o trabalho pedagógico com cinco CP também itinerantes.

As principais ações realizadas em 2006 foram: a) diagnóstico inicial com levantamento de leitura e escrita das classes de 1º ano; b) realização de módulos de formação continuada para discutir temas relativos à alfabetização com os docentes; c) discussão com professores sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos; d) realização do projeto

⁴⁰ Não foi considerada pela pesquisa, tendo em vista que os CP que atuam nesse segmento são fixos.

cidadão leitor nas classes de 5ª série; e e) apoio sistemático às classes multisseriadas com os alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Desse modo, até o final de 2006 a área pedagógica do MB era composta por uma diretora, seis gerentes pedagógicas e trinta e três CP, dos quais vinte e oito⁴¹ atuavam como CP itinerantes assim distribuídos: seis atuavam somente em Educação Infantil; cinco atuavam apenas no NALF; oito atuavam apenas da 1ª à 4ª (1º segmento do ensino fundamental); uma atuava em 1ª à 4ª e EJA; seis atuavam apenas da 5ª à 8ª (2º segmento do ensino fundamental); três atuavam em EJA e Educação Especial; duas atuavam da 5ª à 8ª e EJA; duas atuavam somente em EJA.

Tabela 10 - Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa, nível e modalidade de ensino no município B, 2004

	Estado			Município			Particular			Totais		
	Escolas	Docentes	Matrículas	Escolas	Docentes	Matrículas	Escolas	Docentes	Matrículas	Escolas	Docentes	Matrículas
Educação Infantil	-	-	-	16	48	1.118	12	44	830	28	92	1.948
Ensino fundamental	02	45	1.399	41	230	6.477	09	67	618	52	342	8.494
Ensino Médio	02	67	2.346	02	15	242	02	22	94	06	104	2.682
EJA	02	22	631	24	82	1.601	-	-	-	26	104	2.232
Totais	06	134	4.376	83	375	9.438	23	133	1.542	112	642	15.356

Fonte: Anuário Estatístico da Bahia, 2004.

Em 2004, dados do Anuário Estatístico da Bahia apontavam a rede municipal como maior do que a rede estadual e o setor privado. Conforme pode ser observado na tabela 10, a rede municipal possuía oitenta e três escolas, trezentos e setenta e cinco docentes e nove mil

⁴¹ Para fins de pesquisa foram considerados os vinte coordenadores pedagógicos itinerantes que atuavam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (seis atuavam somente em Educação Infantil; cinco atuavam apenas no NALF; oito atuavam apenas da 1ª à 4ª (1º segmento do ensino fundamental); uma atuava da 1ª à 4ª e EJA).

quatrocentos e trinta e oito estudantes. Respectivamente: 74% das escolas, 58,4% de docentes e 61,5% em número de matrículas.

Em 2005, conforme explicitado na tabela 11, a cobertura da rede municipal foi maior nos quesitos escolas, docentes e matrículas e se manteve em crescimento. Neste sentido, houve um decréscimo no setor privado.

A SME do MB contribui com orientações pedagógicas para quatro escolas de Assentamentos ligados ao Movimento dos Sem Terra (MST). Mantém também um convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para formação de Pedagogos, num total de noventa e sete professores estudantes em 2006.

Tabela 11 - Número de estabelecimentos, docentes e matrículas por dependência administrativa no município B, 2005

	Estado			Município			Particular			Totais		
	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas	Escola	Docente	Matrículas
Educação Infantil	-	-	-	20	51	1.131	09	30	561	29	81	1.692
Ensino fundamental	02	48	1.108	41	241	6.333	09	65	603	52	354	8.044
Ensino Médio	02	72	2.283	02	20	302	02	17	92	06	109	2.677
EJA	02	26	829	22	81	1.515	-	-	-	24	107	2.344
Totais	06	146	4.220	85	393	9.281	20	112	1.256	111	651	14.757

Fonte: IBGE: INEP/MEC; EDUDATA BRASIL/INEP, 2005.

As despesas com pessoal em 2003, segundo o TCM, foram de 39,85%. Trata-se de um percentual que retrata equilíbrio contábil. Neste mesmo ano, foi aplicado no ensino fundamental o valor de R\$ 6. 224.142,83 um percentual de 30,71%. No ano de 2004, segundo o IBGE, o FUNDEF foi da ordem de R\$ 588.434,32. O MB reformulou o estatuto do magistério e instituiu o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação em 1998.

A rede municipal de ensino do MB é representada pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEDUC)⁴² e pelo Conselho Municipal de Educação (CME), criado em 1996. Constatou-se que a SME do MB localiza-se em local de fácil acesso para a população em geral, e dispõe de uma estrutura física adequada para a realização das atividades pertinentes a um órgão central.

Ficou evidente a organização desse espaço gestor, o qual tem ampliado sua oferta de serviço, gradualmente, à população, implicando na sistematização de suas ações e no planejamento, articuladas entre as distintas gerências com vistas ao cumprimento de atribuições próprias e conhecidas internamente por todos nas dimensões política, administrativa e pedagógica.

Sabe-se não existir uma concepção pura de gestão vivida no cotidiano, mas entende-se a pertinência de uma administração pública se identificar mais com um ou outro modelo. Nesse sentido, percebe-se que a SME do MB avança gradualmente para a concepção democrático-participativa. A sistematização de suas ações através de relatórios anuais, planos de ação e do próprio PME, indicam a caminhada desse espaço local em se tratando de educação municipal.

Assim, considera-se, aqui, ser uma tarefa desafiadora para os diferentes gestores pedagógicos a manutenção dessa configuração organizacional. Sabe-se que, à medida que os avanços são visíveis, cresce o nível de exigência interna e externa na perspectiva de ter cada vez mais serviços de melhor qualidade.

Os sujeitos desta investigação evidenciaram, através das respostas aos questionários e nas entrevistas, a concepção de um município que tem avançado em termos de educação escolar. Na SME, os processos de comunicação e tomada de decisões são realizados a partir de discussões com gerências, CP itinerantes e diretores escolares, o que revela a intenção de democratizar os procedimentos da gestão municipal.

O planejamento educacional do município tem sua concretização formal através do PME, que desde 1997 tem sido organizado e reestruturado conforme orientações legais e novas demandas da realidade. Em cada período de reestruturação a equipe da SME, membros do CME, diretores escolares, CP itinerantes, professores e funcionários administrativos, pais de alunos, alunos e lideranças da comunidade têm sido envolvidos no processo deflagrado.

A programação e execução orçamentárias são acompanhadas pela Câmara de Vereadores, a qual, junto com a equipe executora da prefeitura, tem ciência e controle da

⁴² Denominada aqui genericamente de secretaria municipal de educação (SME).

aplicação dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando o uso correto dos recursos vinculados ao ensino. Compreende-se não se tratar de uma articulação livre de conflitos partidários, mas, o princípio da visibilidade nas contas públicas, tem sido perseguido pela gestão desse município baiano.

Na dimensão administrativo-financeira ficou evidente a responsabilidade e a organização dessa SME quanto aos procedimentos relativos à organização do quadro de pessoal, ao acompanhamento da vida funcional dos servidores, no efetramento de pagamentos e na prestação de contas.

Na dimensão pedagógica, que foi o foco desta investigação, percebe-se o acompanhamento e o assessoramento aos diretores escolares nos aspectos relacionados ao repasse de recursos feito pelo MEC e na prestação de contas das despesas realizadas.

As escolas possuem conselhos escolares como elemento de desenvolvimento da gestão escolar, e os diretores são eleitos pela comunidade. Sobre este aspecto, é preciso destacar o nível de mobilização da SME nesses períodos, e o envolvimento das CP itinerantes nesses processos que também implicam em uma situação de tensão fora desta, demandando tempo, organização e mediação de conflitos. No período das eleições municipais constatou-se alterações no cotidiano da equipe pedagógica que acompanhou os debates, verificou a divulgação das propostas dos candidatos e apurou denúncias.

Dentre os requisitos para a última eleição de diretores escolares, deseja-se destacar aqui o critério referente ao nível de escolaridade dos candidatos. Para concorrer ao cargo de direção os candidatos precisam estar cursando, ou terem concluído o curso superior. Este critério foi compreendido, nesta investigação, como o resultado de uma política de valorização do magistério na medida em que a prefeitura tem investido em convênio com IES não apenas em cursos de Pedagogia, mas também em outras áreas ligadas ao magistério.

A SME do MB sinalizou que o procedimento causou satisfação na comunidade em geral, que associa, naturalmente, titulação e qualificação profissional como tendo o mesmo significado. Tal premissa não é necessariamente verdadeira. Todavia, a lógica de um mundo contemporâneo, que exige um profissional cada vez mais preparado alcança o senso comum.

No MB, o plano de ação geral da diretoria de ensino é construído a partir do conjunto dos planos das gerências, os quais se desdobram em planos de ação das CP itinerantes. Nestes planos operacionais, cada CP itinerantes apresenta a realidade com a qual lida, faz retrospectiva de pelo menos dois anos anteriores, comparando os avanços e retrocessos, e propõem suas metas e novas ações.

Este tipo de estruturação do trabalho pedagógico não tem sido comum em municípios com os quais se tem contato. Isso foi tomado como algo significativo porque contribui com a memória do município. Admite-se, também, que o planejamento, tomado como o processo de discussão, e seu registro, através de um documento que é o plano propriamente dito, contribui positivamente para a superação da improvisação, permitindo uma visão clara do que existe e do que é preciso aperfeiçoar.

Observou-se, nesse quesito, que as ações dos planos estão em consonância com as atribuições de cada segmento da SME, e indicam a necessidade de continuar investindo recursos e tempo no fortalecimento das escolas e na valorização de seus profissionais.

Investigou-se, através da pesquisa, empírica quais os desafios que mobilizam a equipe gestora do MB. Percebeu-se que as respondentes conseguem pontuar especificamente os desafios, permitindo focalizar diretamente as áreas deficitárias.

O *primeiro desafio*, destacado aqui, diz respeito à educação especial, a qual segundo respondentes do MB tem avançado em quantidade de alunos e em processos de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em turmas regulares.

O procedimento de inclusão envolve organização da SME no que se refere à estrutura física, material didático adequado e à qualificação do quadro de pessoal das escolas. Sabe-se que, trabalhar pedagogicamente com crianças especiais pode ser angustiante e gerar incertezas.

Não se trata de uma rejeição, mas de um sentimento de incapacidade, de não saber o que fazer nas circunstâncias em que não existem instalações adequadas, infraestrutura e capacitação suficiente para dirimir as dúvidas e orientar os procedimentos de ação pedagógica [...] Sentem-se sozinhos, sem alguém para partilhar suas dúvidas. São cobrados pela direção, procurados pelos professores e sentem-se em débito com a sociedade. (GEGLIO, 2006, p. 118).

A citação de Geglio (2006) evidencia bastante o sentimento do MB quando trata desta questão tão importante nos dias contemporâneos. Segundo a gerente de educação especial do MB, a criação de um núcleo de educação especial com a secretaria de saúde é imprescindível nesse processo gerencial, e tem sido encarado como uma política social da prefeitura com a participação conjunta de vários setores, inclusive da SME.

O *segundo desafio* diz respeito à composição de um quadro docente estável para a educação infantil. Até o final de 2006, o MB mantinha professores contratados para atender as classes de educação infantil. Isto dificultou o acompanhamento pedagógico e o estabelecimento de rotinas próprias para esta etapa da educação básica, tendo como resultado constante rotatividade de docentes em sala de aula.

Nesta etapa também se concentra o maior contingente de docentes sem nível superior. Compreende-se que, a educação infantil, tem muita responsabilidade com a qualidade do estudante em formação. Dessa maneira, entende-se que os melhores profissionais, os mais bem preparados devem atuar neste segmento.

De igual maneira, a formação continuada desses profissionais precisa ser diferenciada e fortalecida. No início de 2007 foi realizado um concurso para atender principalmente a educação infantil para a ocupação de quarenta vagas de professores e trinta e sete para assistentes de creches, segundo edital do concurso.⁴³

O *terceiro desafio* diz respeito à visibilidade necessária para as ações realizadas. No MB há publicação periódica dos gastos e investimentos feitos pela prefeitura em locais estratégicos da cidade. A SME tem realizado feiras especiais para a divulgação do trabalho realizado pelas escolas.

Mesmo assim, segundo a diretoria de ensino, isto não tem sido suficiente para a visibilidade desejada. Como resultado, esta falta de conhecimento pode gerar confusão de papéis, conspira contra o ânimo das profissionais e possibilita estratégias desleais no tempo de eleições municipais.

No *quarto desafio* tem-se a questão da melhoria dos índices de aprovação com qualidade, segundo a diretoria de ensino no MB. Este entendimento, por parte do município, foi visto neste estudo como um diferencial. Sabe-se da necessidade existente de melhorar os índices de aprovação escolar. Todavia, o cotidiano educacional, reforçado por resultados das avaliações realizadas pelo MEC, tem percebido que a aprovação é um elemento subjetivo, o qual pode ser manipulado a favor de diversos fins.

Faz-se necessário, nesse contexto, investir tempo em um debate coletivo com a participação da escola e da família do aluno, sobre os critérios utilizados para a aprovação escolar, o currículo real, os hábitos e condições de estudo do aluno, a metodologia adotada, etc., afastando da educação um discurso equivocado no âmbito escolar que, muitas vezes, sustenta a aprovação escolar de qualquer maneira.

O *quinto, e último desafio* apontado, diz respeito à educação do campo. Sobre isso, Atta (2003) lembra que, historicamente, os municípios têm sua atenção voltada para as escolas urbanas, apesar de se saber, atualmente, que o país é menos urbano do que se imagina.

⁴³ Edital n. 2/2006. Disponível em: <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/79191>>.

Em municípios como o MB, por exemplo, as escolas rurais ou do campo são normalmente isoladas e em muitos casos, de difícil acesso. Estes dois últimos fatores têm sido apontados por DME como razão para a manutenção de classes multisseriadas.

Sabe-se que, em geral, as escolas de classes multisseriadas são um tipo de escola decorrente da baixa densidade populacional, em regiões do interior dos municípios. Normalmente dispõem de uma ou duas salas de aula, uma cozinha e um sanitário, abrigando alunos de 1ª à 4ª série, atendidas por um único professor⁴⁴.

Na compreensão deste estudo, nessas situações quase nunca será possível contar com a presença de um coordenador pedagógico em cada escola, sendo pertinente a existência do coordenador itinerante, o qual, responsável por duas ou três escolas, no mesmo roteiro, acompanha o professor em suas funções.

Nesse sentido, a SME precisa criar uma sistemática, de modo que os professores das classes multisseriadas tenham encontros mensais ou quinzenais com seus pares, juntamente com os CP itinerantes, para troca de experiências, discussão em torno de como o exercício profissional está acontecendo, encaminhamento de problemas e formação gradual do sentimento de pertença grupal.

Atta (2003) afirma que todas as crianças podem aprender, mas nem todos os professores sabem orientar os alunos para essa busca da aprendizagem escolar. Há, portanto, mais perguntas do que respostas, e isto parece estar sendo perseguido pela SME no MB.

Na compreensão deste estudo, no MB existe uma prática de gestão pública consolidada e visivelmente organizada. Existem também muitas demandas essenciais, que exigirão do poder público uma responsabilidade cada vez maior, na administração dos recursos públicos e na definição colegiada de prioridades. Isso exige comprometimento, com procedimentos amplos e democráticos de negociação com os diferentes agentes educacionais e sociedade, e a condução desses processos por profissionais comprometidos e qualificados.

6.2.2 Formação e Prática Cotidiana: Relação entre o Dito, o Escrito e o Realizado

Discute-se, nesta seção, os aspectos relacionados à formação e à prática cotidiana da equipe pedagógica do MB, e a pertinência de sua ação com o que está prescrito legalmente e o que é realizado como expectativa pedagógica.

⁴⁴ Em países desenvolvidos como França, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra também existem esse tipo de escola quando a população é rarefeita. Nesses países, no entanto, as condições estruturais são bem diversas da realidade brasileira.

6.2.2.1 Formação Inicial e Continuada da Coordenação Pedagógica Itinerante

Assume-se, neste estudo, que a formação inicial em nível superior é fundamental para os que atuam como gestores pedagógicos nas SME, ainda que não garanta, por si mesma, a boa e adequada atuação profissional.

Em relação à formação inicial, este estudo revelou que as CP itinerantes do MB cursaram Pedagogia em 77,7% dos casos através de um convênio celebrado entre a prefeitura e uma instituição de ensino superior⁴⁵. Outras 22,3% das CP itinerantes concluíram seu curso em uma modalidade que agrega docência e gestão independente da formação oportunizada pelo MB.

O CP itinerante não é visto aqui como um mero técnico em educação, desse modo, a formação inicial precisa ser concebida como o primeiro passo de muitos outros que devem vir, no sentido de que sua ação pedagógica faça a diferença no trabalho de suporte ao docente e na rede de ensino como um todo.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas condições reais de trabalho. (SEC/MEC, 1999).

Se isto é assumido como verdade, em se tratando dos profissionais de educação que residem fora da capital, entende-se a co-responsabilidade do setor público local em oportunizar meios para que a formação inicial se dê preferencialmente considerando as demandas locais sem desconsiderar as diretrizes nacionais e os objetivos amplos da educação escolar.

É pertinente indicar, também, que, se do curso de Pedagogia continuarão saindo os CP, como parecem indicar as DCNCP, a formação inicial precisa contemplar componentes curriculares que dêem sustentação à ação gestora, não apenas na educação infantil e séries

⁴⁵ O MB também possui um convênio semelhante ao do MA com a UEFS.

iniciais do ensino fundamental, como também em etapas mais complexas como as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio, que também precisam de acompanhamento pedagógico.

Neste sentido, os cursos que têm acontecido como resultado da parceria entre municípios e instituições de ensino superior, para a formação inicial de professores para atuarem em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, são insuficientes para a atuação profissional como CP itinerantes.

No MB, 85,7% das respondentes estão estudando ou concluindo sua especialização lato sensu. Destas, 83,3% desenvolvem seus estudos em gestão com ênfase em coordenação pedagógica e 16,6% mantêm o olhar específico na educação infantil.

Verificou-se a estrutura curricular do curso de formação inicial, ministrado como resultado da parceria celebrada pelo MB, cuja estrutura encontra-se na ilustração 12. Ficou evidente, em primeiro lugar, que a formação privilegia a ação docente nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de componentes curriculares básicos como língua portuguesa, matemática, história, geografia, arte e ciências naturais.

Existe também a discussão de aspectos ligados à prática da atividade física, através de jogos e recreação e uma noção básica de alfabetização. O curso está previsto para o período de três anos, distribuídos em seis módulos. São resguardados os fundamentos básicos da filosofia, sociologia, antropologia e história da educação.

Entretanto, admite-se aqui o entendimento da necessidade de terem sido inseridos componentes curriculares relativos à organização e a estrutura da educação básica, educação inclusiva e educação de jovens e adultos tendo em vista a própria realidade deste município e sua oferta educacional. O curso apresenta uma carga horária bastante compatível com o tempo proposto, mas não atende a previsão legal de 3.200 horas, conforme explicitado pelo MEC.

Considera-se, nesta pesquisa, a validade da iniciativa do município, e compreende-se que se trata da formação inicial e em serviço possível para o momento, mas que, frente aos desafios dos docentes, ainda é insuficiente. Conseqüentemente, para os que atuam como coordenadores pedagógicos, este tipo de formação inicial apresenta-se com maior lacuna precisando haver uma ação sistemática, e diferenciada, na formação continuada da equipe pedagógica.

Carga horária:	
Formação básica	22 disciplinas de 75 horas = 1.650h 02 disciplinas de 90 horas = 180h Subtotal: 1.830 horas
Práticas educativas	06 práticas de 75 horas = 450h
Atividades Acadêmico-científico-culturais	06 Seminários temáticos de 20 horas = 120h Eventos técnicos, científicos e culturais = máximo de 80h Subtotal: 80 horas
Estágio curricular	03 estágios de 150 horas = 450h
Total Geral:	2.930 horas

Disciplinas	Natureza	Crédito	Carga horária
1º Módulo			
Sociologia e educação	Formação básica	4	75
História da educação	Formação básica	4	75
Filosofia e educação	Formação básica	4	75
Prática educativa I – didática	Práticas educativas	4	75
Seminário temático I – E	Atividades complementares	-	20
Psicologia e educação I	Formação básica	4	75
	Total	20	395
2º Módulo			
Antropologia educacional I	Formação básica	4	75
Metodologia da pesquisa em educação	Formação básica	4	75
Prática educativa II – currículo	Práticas educativas	4	75
Seminário temático II – E	Atividades complementares	-	20
Psicologia e educação II	Formação básica	4	75
Língua portuguesa	Formação básica	4	75
	Total	20	395
3º Módulo			
O ensino da língua portuguesa I	Formação básica	4	75
Arte e educação	Formação básica	4	75
Alfabetização	Formação básica	4	75
Jogos e recreação	Formação básica	4	75
Prática educativa III – avaliação	Práticas educativas	4	75
Seminário temático III – E	Atividades complementares	-	20
Educação e novas tecnologias da comunicação e informação	Formação básica	4	75
	Total	20	395
4º Módulo			
O ensino da língua portuguesa II	Formação básica	4	75
O ensino da história I	Formação básica	4	75
O ensino da matemática I	Formação básica	4	75
O ensino da geografia I	Formação básica	4	75
O ensino das ciências naturais I	Formação básica	4	75
Estágio supervisionado I	Práticas educativas	4	150
Prática educativa IV - gestão	Práticas educativas	4	75
Seminário temático IV – E	Atividades complementares	-	20
	Total	28	620
5º Módulo			
Monografia I	Formação básica	4	90
O ensino da história II	Formação básica	4	75
O ensino da matemática II	Formação básica	4	75
O ensino da geografia II	Formação básica	4	75

O ensino das ciências naturais II	Formação básica	4	75
Estágio supervisionado II	Práticas educativas	4	150
Prática educativa V – projeto pedagógico	Práticas educativas	4	75
Seminário temático V – E	Atividades complementares	-	20
	Total	28	635
6º Módulo	Natureza	Crédito	Carga horária
Monografia II	Formação básica	4	90
Estágio supervisionado III	Práticas educativas	4	150
Prática educativa VI – projeto pedagógico	Práticas educativas	4	75
Seminário temático VI – E	Atividades complementares	-	20
	Total	12	335
Total Geral		128	2.775

Ilustração 12: Estrutura curricular do curso de Pedagogia no MB

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, análise documental, 2006.

No MB, quando perguntadas sobre ações de formação continuada para a equipe pedagógica, 33,3% das CP itinerantes se referiram às leituras coletivas e individuais, 44,4% sinalizaram sua participação em cursos de pós-graduação lato sensu e 22,3% afirmaram cuidar desse aspecto a partir da troca com os colegas.

Neste sentido, no MB, 55% das respostas dadas pelas CP itinerantes evidenciaram que não há, atualmente, um investimento sistemático de formação continuada da SME para a equipe pedagógica. Há sim, iniciativas vinculadas à atualização pedagógica, a partir das sessões de estudo que realizam periodicamente, as quais foram compreendidas nesta investigação como uma prática regular que estimula o hábito de estudo, mas que não tem se configurado numa prática que altere significativamente o cotidiano escolar.

Sobre este quesito é pertinente pontuar que não se verificou um projeto para a realização das sessões de estudo e, sim, a escolha de temáticas relacionadas às questões que têm aparecido no cotidiano.

Procurou-se saber, então, se em algum tempo houve um programa para atender esses agentes, e a resposta foi afirmativa. Trata-se de uma iniciativa da Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP)⁴⁶, com o foco na formação continuada de coordenadores pedagógicos para municípios baianos. A formação se deu a partir do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM) e foi desenvolvida durante quatro anos.

⁴⁶ O ISP é um órgão suplementar da Universidade Federal da Bahia. Atende a demandas em termos de diagnóstico e condução do processo de mudança organizacional, de informatização de processos e rotinas, assim como desenvolve programas na área de Recursos Humanos (treinamento, plano de cargos e salários, planejamento e organização de seminários, workshops e outros eventos) e projetos de pesquisa sobre clima e cultura organizacionais, significado do trabalho, comprometimento do trabalhador e saúde ocupacional, entre outros temas.

Sobre o curso, deve-se registrar que a escola foi assumida como o contexto de atuação, e o eixo principal foi a formação continuada dos professores a partir de suas especificidades, carências e demandas.

Para este estudo é significativo apontar o trabalho de formação do PRADEM, como algo diferenciado em termos de coordenação pedagógica na Bahia, não apenas por ter sido um trabalho realizado com bastante seriedade, mas também, e principalmente, porque o MB participou intensamente da experiência, com a finalidade de desenvolver a formação continuada dos docentes, sendo uma opção viável e significativa para outros municípios que assim o desejarem⁴⁷.

A proposta de Formação Continuada de Equipes de Apoio Pedagógico ao Trabalho Docente, como foi oficialmente denominada pelo PRADEM, fundamentou-se em discussões sobre os processos de formação de professores, lembrando que qualquer que seja o tipo de abordagem teórico-metodológica adotada, tem maior garantia de êxito aqueles cursos cujos participantes recebem apoio direto na realização prática das concepções e atividades neles propostas (FERREIRO, 1993; GARCÍA, 1995).

A intervenção⁴⁸ foi realizada através de duas modalidades. A primeira, destinada à constituição e ao fortalecimento de equipes técnico-pedagógicas, para municípios que iniciaram seus processos de formação das equipes de apoio ao trabalho docente. A segunda modalidade esteve voltada para o apoio técnico aos coordenadores, no sentido de orientarem a formação continuada de professores. Esta modalidade foi oferecida aos municípios que, além de possuírem equipes técnico-pedagógicas, tiveram anteriormente acesso à modalidade 1.

Cada modalidade seguiu na direção de dar aos participantes a possibilidade de olhar o fenômeno educativo de uma forma instrumentalizada, indo além do concreto, a fim de compreender como esse concreto se produz. Nesse sentido, foram utilizados como procedimentos básicos os módulos presenciais, em Salvador, e atividades desenvolvidas nos municípios participantes.

Os módulos presenciais aconteceram sob a forma de encontros intermunicipais e foram realizados no espaço da UFBA. Esse tipo de procedimento procurou favorecer o acesso

⁴⁷ Outras informações sobre o PRADEM podem ser obtidas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.pradem.ufba.br/>

⁴⁸ As informações sobre o PRADEM foram colhidas a partir dos seguintes documentos: a) **Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal**, elaborado pela Universidade Federal da Bahia e Fundação Clemente Mariani. Salvador, 2000, 15p; b) **Projeto: Formação continuada de equipes de apoio pedagógico ao trabalho docente**. Projeto do Eixo Básico III – desenvolvimento de equipes de suporte pedagógico, elaborado pelo PRADEM. Salvador, 2001. 15p.

dos participantes à própria dinâmica da Universidade, e o acesso a bens culturais que não faziam parte do cotidiano dos municípios de origem, tais como: teatro, museu, cinema, entre outros.

O segundo procedimento foi realizado em duas modalidades: a) atividades das CP em seu ambiente de trabalho e b) visitas dos formadores aos municípios. A primeira modalidade consistiu na realização de atividades, pelos participantes, no próprio município, decorrentes de orientações dos encontros intermunicipais para: levantamento de dados sobre as escolas e as salas de aula; constituição de grupos de estudo para aprofundamento teórico; elaboração de planos de ação e de relatórios anuais de trabalho pela equipe de cada município; construção e testagem de instrumentos de acompanhamento docente.

O processo foi complementado com as visitas dos formadores aos municípios para: atendimento individual, como parte do processo de acompanhamento do crescimento de cada participante, considerando seu desempenho nas atividades propostas e as possibilidades de melhoria de sua atuação; visitas às escolas, para acompanhar o trabalho dos coordenadores por meio da análise da prática pedagógica dos docentes sob sua responsabilidade; encontros locais com as equipes de cada município, para atender as demandas a elas peculiares e subsidiar a execução de atividades propostas nos encontros e fortalecer o trabalho do grupo através de reflexões teórico-práticas, visando o planejamento e o acompanhamento das intervenções.

A proposta de formação do PRADEM procurou cobrir todas as possibilidades, favorecendo ao grupo de CP itinerantes segurança e interlocução para o trabalho de formação continuada para os professores. Foi uma iniciativa pioneira no Estado da Bahia, e refletiu uma preocupação crescente de encontrar mecanismos eficazes para assegurar a continuidade das políticas de educação em curso.

Esse programa em particular não foi uma ação isolada ou algo estruturado para desobrigar o poder público municipal de suas responsabilidades. As ações partiram das peculiaridades e necessidades de cada município, sem modelo prévio ou padronizado, com adequação do serviço oferecido à realidade local, criando oportunidades para a ampliação do universo cultural dos participantes, e estimulando a troca de experiências e de conhecimento com outros espaços nacionais.

Além do respeito à diversidade, a formação teve como princípio o estímulo à construção de alternativas de trabalho próprias a cada município, valorizando a experiência local e promovendo sua integração com o saber acadêmico. Esse modo de pensar reflete a compreensão da pertinência de se investir na participação das equipes locais, como sujeitos

dos processos desenvolvidos, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Desse modo, é favorecida a apropriação, pelos participantes, dos conteúdos, técnicas, métodos e processos de trabalho como processo de construção pessoal e coletiva da autonomia pedagógica.

A temática das parcerias entre o público e o privado foi tratada por Rivas (2001) e tem sido apontada, mais fortemente a partir dos anos 90, como um caminho de desenvolvimento possível ao setor público.

Nessa iniciativa, alguns elementos são significativos. Em primeiro lugar, deve-se registrar que a escola foi tomada como espaço prioritário para a formação continuada, e como espaço privilegiado de trabalho coletivo. A realidade foi o objeto de estudo reflexivo. Isso revela que existe um lócus a ser transformado e aperfeiçoado e que teoria e prática, desenvolvimento profissional e pesquisa são faces interdependentes de um processo de formação.

Em segundo lugar se considerou que, o fortalecimento das equipes pedagógicas dos municípios é uma diretriz para os processos de formação a que os professores necessitam ser envolvidos, e que ações integradas oportunizam resultados mais significativos e duradouros. Em terceiro lugar, o PRADEM adotou a troca de experiência como uma estratégia da formação.

O tipo de formação vivenciado pelo MB, e as características da mesma, encontram-se alinhadas com o pensamento de autores que tratam da formação continuada. Nunca é demais lembrar que as lideranças, e a equipe pedagógica é um tipo de liderança, precisam estar deflagrando os processos de reflexão, ação e intervenção propriamente ditos. A vivência do MB com o PRADEM, iniciada em 1998, ampliou-se até 2001, e foi um marco positivo no percurso profissional dos que participaram.

Deseja-se destacar, ainda, a qualidade da metodologia utilizada no processo de formação dos CP itinerante no MB. Esses não foram tratados como receptores passivos de um encontro. Foram vistos e constrangidos a atuar como co-responsáveis pelo cotidiano escolar.

As docentes de ambos os municípios pesquisados anseiam por interlocução ativa e verdadeira. Se o CP itinerante não se considera como membro efetivo desse processo de educação escolar, sua ação pouco ou nada contribuirá positivamente para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, para onde tem seu olhar voltado.

Procedimentos metodológicos distintos foram utilizados, considerando o tempo, a natureza do trabalho, a compreensão dos participantes e sua forma de aprendizagem. Dentre eles podem ser citados:

- ? exposições para introdução, complementação ou síntese dos temas abordados;
- ? atividades de grupos e apresentação de trabalhos, como suporte para discussão das atividades desenvolvidas, interpretação de dados e troca de experiências;
- ? oficinas pedagógicas, viabilizando a aplicação dos fundamentos vistos;
- ? debates, relatos de experiência e dinâmicas de grupo, para o aprofundamento de questões e socialização dos grupos;
- ? procedimentos de pesquisa: aplicação de instrumentos de coleta de dados, organização, análise e interpretação dos mesmos, como elementos identificadores do que necessitava fortalecer, estimular ou reorientar;
- ? estudo de textos, para contato com a literatura da área, elevando o nível de aprofundamento das discussões e o fortalecimento do hábito de leitura.

Em cada procedimento, um objetivo específico e uma vivência diferenciada. Quatro anos depois da finalização do trabalho, realizado pelo PRADEM no MB, procurou-se verificar o quanto foi significativo e sua influência sobre a prática atual.

O primeiro aspecto, elencado pelas CP itinerantes do MB, foi em relação à concepção do programa, na medida em que teoria e prática se constituíram elementos presentes e interdependentes. Esse aspecto foi concebido como algo que merece atenção, tanto na formação inicial como nas iniciativas de formação continuada. Sabe-se que, quando não se consegue perceber os fundamentos que sustentam as diferentes situações do cotidiano cai-se na repetição de modelos que com o tempo se esvaziam. O inverso também tem se mostrado verdadeiro.

Na experiência do PRADEM diferentes autores fizeram parte da constituição do trabalho realizado, como uma teia em que os fios são distintos, mas têm a mesma natureza e se comunicam permanentemente. Compreender a teoria estudada, na prática, foi um marco para as CP e gerentes respondentes.

Em segundo lugar, as CP itinerantes, e gerentes do MB, pontuaram a qualidade da devolução recebida sobre as questões teóricas e de operacionalização do processo de formação. Clementi (2001) afirma que o coordenador tem muito a dizer sobre suas necessidades, desde que lhe seja dado espaço, e isso aconteceu na experiência das CP do MB, na visão deste estudo, por, pelo menos, dois fatores. Primeiro, filosofia do programa; segundo, profissionais formadores identificados com essa filosofia. A coerência entre o que é dito e o que é realizado é algo sério.

O terceiro elemento, apresentado pelas respondentes, foi o nível das discussões. Nem muito acadêmico, nem muito popular. Na medida em que as CP itinerantes se defrontaram com uma ação sistemática seu repertório foi alterado. Não dá para dialogar com a literatura sem se impregnar de suas idéias e propostas, ainda que seja para discordar ou transgredir.

Deve-se considerar também que os saberes profissionais são personalizados e situados. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e diferenças; um olhar que capte antes de agir (ALMEIDA, 2001).

Essa autora cita a contribuição de Simone Weil, filósofa da atenção, enumerando elementos sobre a fenomenologia do olhar. Para esta autora, é necessário perseverança, compreendida como a medida em que o olhar se dá e permanece junto ao objeto e descobre múltiplos perfis; é preciso, também, o despojamento como uma escolha, e a necessidade do trabalho na medida em que é um olhar que age; por fim, a contradição que resulta no olhar atento e no tempo desprendido. O espaço reservado para as discussões oportuniza esse tipo de olhar atento.

Em quarto lugar, as respondentes destacaram a postura ética na condução do trabalho. Num momento em que a ética é expressão presente nos discursos oficiais, e sua ausência é sentida nos relacionamentos pessoais e profissionais, é positivo saber que mesmo num processo de construção e desconstrução como a formação continuada, é possível não abrir mão desse princípio de vida. Trata-se ao mesmo tempo de um procedimento de acolhida e de confronto com a realidade.

? O PRADEM foi a escola. (G4).

? O PRADEM valeu mais que uma pós. (C9).

? O que fazemos hoje é resultado do trabalho do PRADEM. (C11).

As duas primeiras falas acima evidenciam a responsabilidade de mexer nas certezas e expectativas das pessoas. Não é mais aceitável a permanência de profissionais descomprometidos com a educação escolar nos quadros públicos. Parece utopia, é verdade, mas é preciso multiplicar e ampliar as estratégias de acompanhamento e avaliação das ações realizadas pelas SME.

A terceira fala traduz a realidade encontrada no MB durante a realização da pesquisa. Ainda se fala muito e se concebe os modelos utilizados na experiência do PRADEM. Sobre isso, uma das respondentes verbalizou a necessidade de retomada do processo como uma terceira etapa, visualizando a perspectiva de Martins R. (2001) sobre a formação continuada. Há novos CP itinerantes atuando, o que por si só revela a pertinência de nova etapa de

formação, além do que eles fazem comumente. Na visão da diretoria de ensino do MB, as CP itinerantes que participaram do PRADEM têm bagagem diferenciada.

O último elemento a apresentar tem relação com a crença que o PRADEM demonstrou no potencial das CP itinerantes, segundo elas mesmas. Isso também faz diferença quando se trata do trabalho pedagógico, realizado entre coordenação pedagógica e professores e entre estes e seus alunos. Se não houver a compreensão sobre a capacidade humana de superar suas fragilidades, pouco adiantará qualquer processo educativo.

Nem tudo foi positivo, segundo as respondentes, mas não diminui o valor do empreendimento realizado. O elemento considerado como negativo consistiu mais em um pedido de atendimento, do que um procedimento inadequado, e disse respeito à quantidade das visitas que a equipe formadora realizou com as CP itinerantes às salas de aulas. Para as respondentes, era preciso um número maior de visitas. Nesta pesquisa não se ateu ao número de encontros e de visitas realizadas, por não ser o foco do trabalho. Ainda assim, entende-se a pertinência de registrar os diferentes aspectos pontuados pelas respondentes.

A inexistência de um programa formal e continuado, para os coordenadores pedagógicos, é algo a ser repensado como essencial ao avanço da educação nos municípios, principalmente porque as gerentes pedagógicas, e as CP itinerantes, são as equipes formadoras à frente das SME. Sobre isso, Bruno e Abreu (2006, p. 106) afirmam que,

[...] os programas e os espaços de formação continuada emergem como oportunidade de construção, reflexão e partilha de saberes e vivências, pois em sua ação os educadores experimentam sentimentos como medo, impotência e desânimo diante da multiplicidade de dificuldades cuja superação encontra entraves de origem tanto interna quanto externa à escola.

Sabe-se que o cotidiano, por sua dinâmica, é complexo. A cada dia aparecem situações inimagináveis com as quais se tem que lidar. Assim, a postura investigadora precisa ser um princípio na condução da área pedagógica. Ser pesquisador, e fazer do seu ambiente de trabalho um locus para investigação, requer competência conceitual, procedimental e atitudinal.

6.2.2.2 A Itinerância da Equipe Pedagógica

Na realização das entrevistas às CP itinerantes do MB foi perguntado sobre o que consideravam vantagens (possibilidades) e desvantagens (limitações) em sua prática cotidiana

itinerante. Objetivou-se, com essa questão, compreender melhor a questão da itinerância e as razões que mantêm as CP itinerantes nessa função.

No MB, as CP itinerantes apontaram a itinerância como um aspecto dificultador da prática cotidiana, por dois motivos básicos: tempo insuficiente e o acúmulo de tarefas, principalmente por parte das que atuam na zona rural. Neste espaço as CP itinerantes atuam concomitantemente como coordenadoras, secretárias e diretoras escolares. São escolas com um número de turmas que não comporta mais um agente escolar. Assim, além das questões pedagógicas ligadas às salas de aula, há o envolvimento com tarefas administrativas. A itinerância no MB pode ser mais bem compreendida a partir da ilustração 13.

No desdobramento do planejamento, e do acompanhamento que as CP itinerantes do MB realizam, há um procedimento característico da itinerância: as visitas. O nome não inspira a idéia de comprometimento, mas é desse modo que funciona o processo de trabalho das CP itinerantes.

A visita não é algo inesperado pela própria estrutura existente. Dessa maneira, 100% das CP itinerantes do MB realizam visitas regularmente. O tempo de permanência, em cada escola, varia conforme o número de escolas pelas quais são responsáveis e, também, conforme o roteiro do transporte destinado a essa função. A média de visitas a uma escola ocorre entre uma e duas vezes por semana.

O foco das visitas é a manutenção da rotina pedagógica da escola e da sala de aula, que muda também conforme a estrutura da escola. Em escolas da zona rural as CP itinerantes verificam a necessidade de material didático, diários de classe, acompanham o processo de merenda das crianças, de limpeza da escola, etc. No entanto, o foco principal das visitas é o atendimento individual aos docentes, que é precedido por um roteiro.

A prática cotidiana, das CP itinerantes do MB, consiste em passar pela SME onde resolvem alguma pendência ou recebem alguma instrução adicional, e, depois, seguir para as escolas. A ilustração 13 demonstra o volume de trabalho das CP itinerantes do MB, e o quanto a itinerância pode representar um elemento dificultador, para o exercício de uma prática cotidiana reflexiva e duradoura.

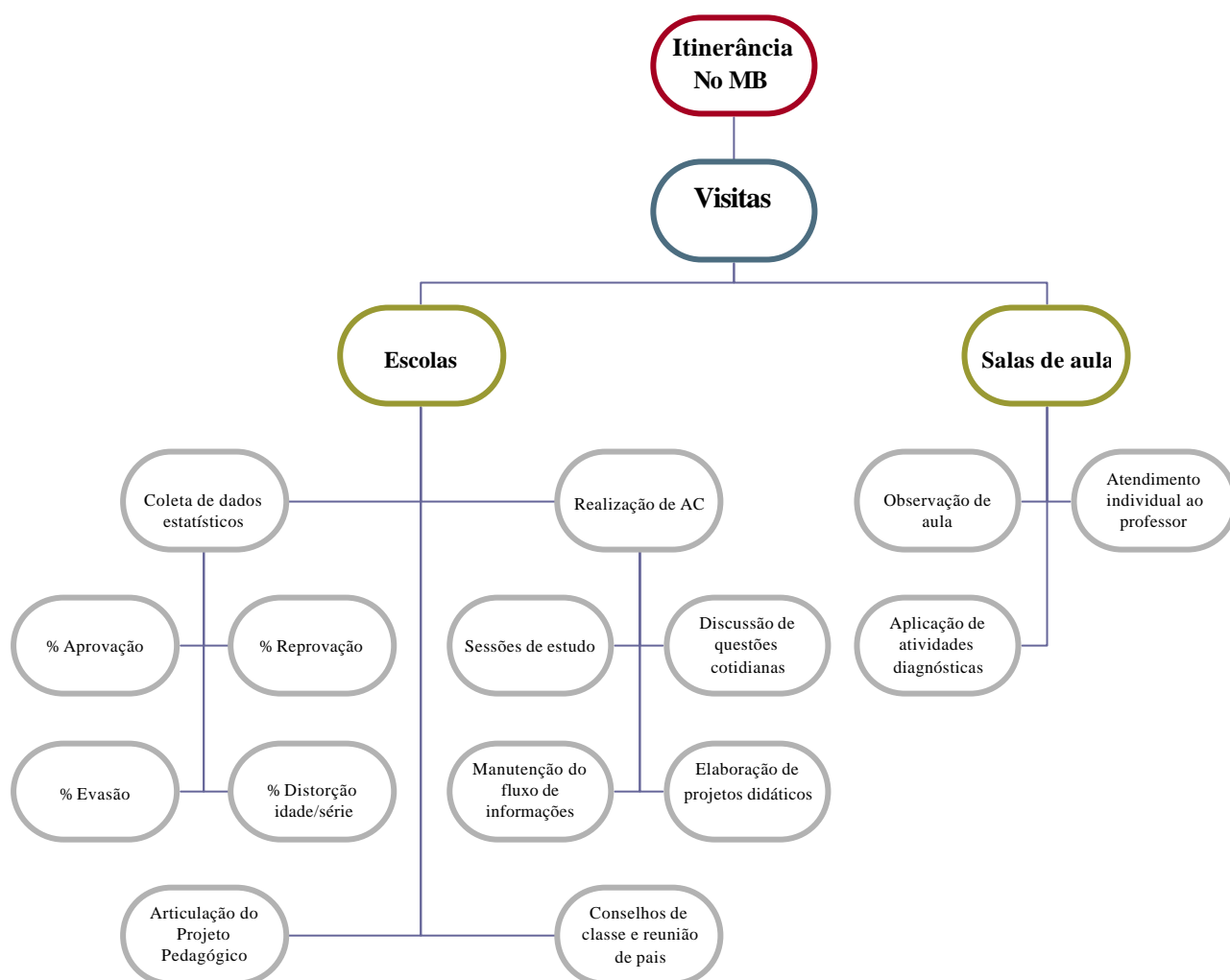


Ilustração 13: Organograma da Itinerância no MB.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários e entrevistas, 2006.

No procedimento de visitação às escolas⁴⁹ a equipe pedagógica se detém em quatro procedimentos básicos: a) coleta de dados estatísticos; b) realização de AC; c) articulação do projeto pedagógico; d) realização de conselhos de classe e reunião de pais.

No que se refere às visitas às salas de aula, percebeu-se a realização de três procedimentos: a) observação de aula; b) atendimento individual ao professor; c) aplicação de atividades diagnósticas às crianças.

As CP itinerantes do MB indicaram que, apesar da itinerância não ser o modo de atuação mais adequado ao exercício profissional pedagógico, o fato de fazerem parte da equipe pedagógica da SME apresenta algumas vantagens. A principal delas tem sido a

⁴⁹ Cada item será considerado detalhadamente na próxima seção.

possibilidade que têm de conhecer diversas realidades e faces da educação municipal, o que oportuniza, também, um crescimento profissional significativo.

Foi verificado que o MB apresenta uma produção regular de registros e de material para o uso docente, rotinas previamente definidas, metas planejadas, discutidas e acompanhadas. Isto faz com que a coordenação esteja atenta em fugir da imagem de burocrata, que fica às voltas com relatórios e levantamentos estatísticos.

Atuar como CP itinerante no MB possibilita a descoberta, e o envolvimento com um ambiente diferenciado da sala de aula mais amplo, em termos de questões educacionais. Para CP itinerantes como a C12, por exemplo, atuar como CP itinerante em escolas rurais tem como aspecto peculiar seu crescimento profissional, pois de um lado, existe estímulo para melhor preparo profissional. De outro, o desafio de desenvolver saberes distintos e complexos de modo que sua ação pedagógica contribua com o alcance de melhores resultados.

No MB há uma gerência específica para a educação do campo, tendo em vista tratar-se de uma realidade presente em todo o Brasil. É certo que iniciativas têm sido tomadas no sentido de diminuir a quantidade de classes multisseriadas, mas não se resolve esta questão facilmente.

A *itinerância* foi assumida neste estudo como uma situação emergencial, de caráter transitório, para um município comprometido com uma educação adequada às demandas da contemporaneidade. Não dá para mudar, ou ampliar o quadro funcional de uma SME, de um momento para o outro. No entanto, o MB, a partir de 2007, deu um passo importante, quando assumiu a presença de coordenadores pedagógicos em escolas da zona urbana.

A presença fixa de CP, nas escolas urbanas do MB, é um processo novo que também inspira cuidados. Até o ano anterior as CP itinerantes davam suporte a um determinado segmento: educação infantil, 1ª à 4ª, EJA, educação especial. A partir do momento em que passar a atuar numa única unidade escolar, as CP terão que lidar com mais especificidades. Entende-se, neste estudo, que é um desafio instigante, e que aponta para um desenvolvimento educacional mais significativo para o município.

Há, por parte da SME do MB, uma atenção especial a esse novo processo, que foi resultado de muita discussão interna, avaliação conjunta e desejo das próprias CP itinerantes e docentes. Ao, contudo, se depararem com esse universo maior, no sentido dos saberes e peculiaridades que exigem uma postura profissional não fragmentada, mas com olhares distintos, entende-se a necessidade de nova reestruturação do trabalho e dos modos de atuação da própria SME.

6.2.2.3 Expectativas Legais e Realizações Cotidianas

Investigou-se a relação existente entre as ações, mencionadas pelas CP itinerantes respondentes do MB, (prática da itinerância) e suas atribuições⁵⁰, que se encontram devidamente registradas nos planos de ação.

Foi constatado que, no MB, não há o risco de um docente assumir as funções de CP itinerante, sem conhecimento prévio do que é esperado de seu desempenho profissional. Para fins de análise, as atribuições são discutidas aqui em blocos, como apresentado anteriormente no referencial teórico.

No MB, as CP itinerantes têm a responsabilidade, legal, de realizar o *acompanhamento e a avaliação* dos processos pedagógicos. Neste quesito deve m:

- a) acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria, relativa à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;
- b) coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
- c) avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- d) coordenar, acompanhar e avaliar, juntamente com a direção, o Projeto Pedagógico nas unidades escolares.

Na itinerância, as CP precisam considerar as diretrizes da SME sobre currículo, estando atentas à aprendizagem e ao desempenho dos alunos, em conformidade com o projeto pedagógico de cada unidade escolar, reorientando e corrigindo os desvios que porventura sejam constatados.

O foco do acompanhamento pedagógico, segundo as atribuições, deve incidir sobre o currículo escolar e seus efeitos, a partir dos resultados dos alunos. Observa-se, ainda, no país, um peso no acúmulo de informações e o currículo é compreendido sob a ótica dos conteúdos programáticos. Desse modo, há um visível desequilíbrio quanto a este quesito. Em algumas escolas há sobrecarga e, em outras, há falta, pela suposta compreensão de que o aluno da escola pública não tem condição de “acompanhar o programa”. Luckesi (2002) trata bem

⁵⁰ Optou-se por fazer relação entre as ações apontadas pelas CP itinerantes, com o seu quadro de atribuições, o qual pode ser constatado nos apêndices, e possui relação direta com o quadro de atribuições do Estado da Bahia.

dessas questões, quando afirma que muitos consideram que uma escola é forte, ou fraca, pela quantidade de conteúdo previsto.

Os parâmetros, e os referenciais curriculares nacionais, divulgados pelo MEC em 1996, ainda não são bem compreendidos pelos agentes educacionais. Em muitos lugares o conteúdo ainda é selecionado com base numa listagem, copiada de uma escola de referência na localidade (normalmente uma escola do setor privado), ou através do antigo hábito de verificar o sumário dos livros didáticos.

O foco deste estudo não foi o currículo escolar ou os parâmetros curriculares nacionais. No entanto, mais do que orientar e coletar dados espera-se que cada SME, numa prática participativa de estudo, construa seus próprios referenciais curriculares. O docente precisa ser autor, e o CP co-autor, nesse processo. Esse é um dos sentidos, de existir coordenação pedagógica.

Nesta investigação, constatou-se que o MB possui seus referenciais curriculares para a os níveis e etapas da educação escolar que atende. Trata-se de um trabalho conjunto, realizado com a participação de professores, coordenação pedagógica, gerentes da SME, ISP/UFBA e consultoria, que parte da realidade local para o desejável nacional. Um trabalho pedagógico assim realizado dá segurança aos pais, professores, diretores e coordenadores. É uma prestação de contas do setor público à sociedade onde se encontra inserida.

Nesse primeiro bloco de atribuições, um outro elemento circunscrito à tarefa de itinerância das CP diz respeito à coleta de dados. Na ilustração 13 onde foi exposto um esboço das atividades das CP itinerantes, viu-se que esse tem sido um requisito seguido por essas agentes. Compreende-se aqui, que para efetivar essa coleta de dados, a CP itinerante precisa ter o domínio da linguagem estatística básica.

Em sua rotina, precisa estar continuamente atenta aos registros avaliativos parciais, realizados pelos docentes em suas respectivas turmas nas distintas áreas do conhecimento. Isso porque, não há sentido em reorientar procedimentos de avaliação da aprendizagem no final de uma unidade letiva, por exemplo. Neste quesito, 22,2% das CP itinerantes afirmaram acompanhar a frequência dos alunos nas escolas e 54% das CP itinerantes respondentes do MB afirmaram analisar os resultados de desempenho dos alunos. O percentual verificado nas respostas não evidencia a realidade, pois se sabe que tais agentes têm que apresentar relatórios desses resultados semestralmente à SME, o que implica na existência de um percentual maior.

A reorientação da aprendizagem é algo processual, se a intenção da escola é uma aprendizagem de boa qualidade. As CP itinerantes do MB realizam a coleta e a análise dos

resultados nas escolas. Contudo, a coleta e análise, no sentido estatístico propriamente dito, acontecem ao final das unidades letivas e ao final do ano letivo.

O procedimento de coleta de dados leva tempo, e exige metodologia adequada. No MB o registro das avaliações ainda é feito manualmente, nos diários de classe. Isso indica que não é possível a uma CP itinerante circunscrever seu acompanhamento pedagógico aos resultados dos alunos. Essa é uma tarefa conjunta de docentes, direção e coordenação pedagógica. A análise dos resultados dos alunos é um significativo elemento para o planejamento do ensino realizado pela escola e pela SME, no sentido do confronto com o referencial curricular assumido pelo município.

Sobre o acompanhamento pedagógico realizado pelas CP itinerantes do MB, é preciso registrar que 33,3% afirmaram aplicar atividades diagnósticas aos alunos. Esse procedimento acontece a partir da discussão do plano semanal com os docentes (a construção do plano para o bimestre é feita anteriormente, em encontros bimestrais, por série, com toda a rede em ambos os municípios).

A partir do que é previsto nos encontros, as CP itinerantes elaboram e aplicam atividades nas turmas, e confrontam os resultados dos instrumentos aplicados com os resultados obtidos pelos docentes. Ao analisar a proposta de formação continuada para a equipe pedagógica do MB, oportunizada pelo PRADEM e vivida por CP itinerantes, a questão das atividades diagnósticas foi mais bem esclarecida. Trata-se da elaboração de atividades escolares, que verificam o estágio de desenvolvimento dos alunos, conforme postulado pela teoria construtivista.

No que se refere às atribuições ligadas ao *acompanhamento e à avaliação* do processo escolar, constatou-se que as CP itinerantes do MB correspondem ao que é esperado legalmente.

Constatou-se, que o aluno é considerado (falado) como sujeito do processo educativo escolar, razão pela qual existe todo o sistema. Sabe-se que as ações da coordenação pedagógica estão voltadas para a prática cotidiana docente, com vistas à melhoria da aprendizagem do discente. Não há segredo ou mistério nesse aspecto. Das CP itinerantes do MB 8% afirmaram ter envolvimento com os conselhos de classe. Entretanto, não há indícios da realização de conselhos de classe numa perspectiva inovadora, como previsto nas atribuições do Estado da Bahia. A questão do conselho de classe é algo para se avançar.

No que se refere ao *apoio ao estudante*, as CP itinerantes são responsáveis por promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores, sobre temas relevantes para a Educação Preventiva Integral e Cidadania. Das CP

itinerantes respondentes 23% sinalizaram que realizam esse tipo de atividade em parceria com a direção das escolas.

Considera-se, aqui, que apesar do MB não sinalizar nas atribuições das CP itinerantes, no que se refere à identificação, orientação e encaminhamento de alunos com necessidades de atendimento diferenciado aos serviços especializados, há um trabalho integrado entre escolas e SME nesses encaminhamentos. Além disso, o MB dispõe de uma gerência para educação especial em estruturação, desde o final de 2005, a qual tem oportunizado uma discussão permanente, com diretores e professores municipais, sobre os rumos e necessidades desse segmento.

Segundo entrevista realizada no MB, a implantação de um trabalho sistemático de inclusão nas escolas regulares partiu da discussão com os professores. Foi realizada uma consulta sobre quais escolas, e docentes, se sentiam aptos a receber crianças com necessidades especiais. Neste município há alunos cegos, surdos, com baixa visão, deficiência física e múltipla em turmas regulares. Em 2002 eram quatro alunos, mas em 2006, o MB atendeu cento e onze alunos. Há um fluxo grande de procura por orientação e encaminhamento da SME, que sente necessidade de uma articulação maior com a secretaria de saúde e de assistência social.

É uma realidade desafiadora, que exige um conhecimento docente diferenciado, na medida em que a formação inicial pouco ou nada cuidou desse aspecto. Na reformulação dos currículos de Pedagogia percebe-se avanço nesse sentido. Há, no país, legislação sistematizando essas questões. Pode-se afirmar que a SME do MB saiu na frente de outras da região, quando voltou sua atenção de maneira sistemática para a inclusão escolar, e se propôs a fazer isso a partir de uma decisão coletiva.

A terceira categoria de análise se refere à *articulação com a comunidade*, e tem relação indireta com as atribuições da figura anterior. Neste item, contudo, a essência é garantir o estreitamento das relações escola/família através de encontros, reuniões e desenvolvimento de projetos que auxiliem esses dois espaços no trato e orientação das crianças, adolescentes e jovens.

Entende-se, neste estudo, que aqui também não é uma atribuição solitária da coordenação pedagógica. Direção, docentes e órgãos centrais são elementos responsáveis por abrir e acolher os pais e demais membros da comunidade escolar para essa integração, até porque são considerados como autoridades educacionais. Esta compreensão se evidencia nas atribuições do MB.

Sobre isso, Bruno e Abreu (2006) afirmam que o pai do aluno que estuda na escola pública não escolhe necessariamente a escola para seu filho. Este estuda onde há vaga. Nesse sentido, é a escola quem deve dar o primeiro passo, se não existe o hábito do diálogo e da parceria.

As CP itinerantes do MB afirmaram que desenvolvem ações desse bloco com dois focos básicos: projetos especiais (22,2%) e encontros de pais (44,4%). Esses percentuais indicam que a articulação com a comunidade não é a principal ação das CP itinerantes. Porém, um elemento chamou a atenção da pesquisa: no MB, as CP itinerantes, principalmente as que atuam na zona rural, afirmaram buscar parceria com a comunidade no sentido de diminuir a evasão escolar (33,3%).

Pode-se inferir, inicialmente, que esse tipo de tarefa desenvolvida pelas CP itinerantes que atuam na zona rural, se deve ao fato de que neste espaço a criança tem mais dificuldade de ir à escola (distância, transporte, etc.). Não há equívoco total nesse raciocínio. No entanto, essa peculiaridade, na zona rural, está na função tripla que as CP itinerantes rurais desempenham: coordenação pedagógica, secretaria e direção.

Um desafio para as CP itinerantes, docentes e direção nas unidades escolares, é se afastar do modelo de encontro com os pais, em que o alvo são as queixas sobre seus filhos. O espaço de encontro com os pais precisa ser utilizado como uma escola de pais, onde o pai, a mãe e/ou outro responsável pelo aluno, seja convidado a compreender o projeto pedagógico da escola, os avanços, as conquistas, os desafios que tem pela frente e em que medida a família pode participar efetivamente e se reconhecer como coletividade. Trata-se do sentimento de pertencimento tão essencial ao ser humano.

Uma questão apontada por Dantas, Anunciação e Jesus (2005) numa SME é a ausência de *comunicação, do fluxo de informações e do registro*, e aqui está o quarto bloco. Neste aspecto, entende-se que o CP itinerante tem mais possibilidades de realização deste tipo de ação do que aquele que atua numa única escola, mas, estas atribuições precisam ser compartilhadas com outros agentes e não necessariamente com a coordenação pedagógica itinerante. Espera-se que a CP itinerante:

- a) estimule e implante inovações pedagógicas e divulgue as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares;
- b) divulgue e analise, junto à comunidade escolar, documentos e projetos da Secretaria de Educação e cultura, buscando implantá-los nas Unidades Escolares, atendendo as peculiaridades regionais;

- c) mantenha o fluxo de informações atualizado entre as Unidades e a Secretaria de Educação;
- d) mantenha estreita relação com a Secretaria da Unidade Escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do aluno, para os devidos registros.

A divulgação do que está acontecendo ali, aqui e acolá estimula o grupo de trabalho, anima os desanimados. Na partilha de dúvidas, inquietações e angústias há a descoberta de que o problema não ocorre só em um lugar e, na partilha da prática bem sucedida há a descoberta de que outros também sonham. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 124).

Apenas 22,2% das respondentes do MB afirmaram dedicar tempo para a divulgação e manutenção do fluxo de informações. Este foi também um dos desafios sinalizados pela diretoria de ensino do MB.

O MB tem uma estrutura de registros bem sedimentada. Cada grupo de trabalho tem um instrumento denominado *caderno da coordenação*, que possibilita o acompanhamento pedagógico dos avanços e recuos de cada docente, cada escola, cada turma. Esse caderno é um importante instrumento de registro, facilitando a construção de uma rotina e a elaboração dos relatórios semestrais. Os relatórios semestrais, construídos pelas CP itinerantes no MB, procuram responder sobre o alcance, ou não, das metas propostas para o ano em curso.

O quinto bloco de análise diz respeito ao *desenvolvimento profissional do professor*. Ressalta-se, aqui, a necessidade e urgência desse mesmo elemento para o professor, o qual, deveria ser, na compreensão deste estudo, a principal ação das CP itinerantes. Isso porque se entende que, as questões do desenvolvimento profissional passam pela formação continuada do docente, o qual não se resume à atualização profissional ou ao acúmulo de informações como mencionado anteriormente.

Nóvoa (1995) afirma que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Nesse sentido, é proposta do MB que as CP itinerantes se responsabilizem por esse importante empreendimento, na seguinte perspectiva:

- a) desenvolver, coordenar e acompanhar sessões de estudos nos horários de trabalho coletivo, viabilizando a atualização pedagógica em serviço, nas unidades escolares;
- b) propor, planejar e coordenar programas de formação continuada de professor, visando a melhoria de desempenho profissional.

Bruno (2000) e Vasconcellos (2002), entre outros, apontam que a ocasião prioritária para que ações de desenvolvimento profissional aconteçam é a AC. No MB 100% das CP itinerantes afirmaram acompanhar esses encontros com periodicidade quinzenal.

Os encontros de AC, também concebidos como reunião pedagógica semanal ou, ainda, horário de trabalho pedagógico (HTP), precisam ser encarados como uma conquista, e uma oportunidade para despertar ou enraizar uma nova postura educativa, contudo, sabe-se que há um caminho longo a percorrer nesse sentido. Comumente se vê coordenadores se queixando que os docentes não se interessam pela AC. Por outro lado, há queixas dos docentes sobre a falta de sentido desses encontros.

Existem queixas dos professores no sentido de que as reuniões, em alguns contextos, não são bem preparadas, se tornam burocráticas, espaços para avisos (que poderiam muito bem ser feitos em outro lugar e momento), para a direção fazer cobranças ou dar sermão, para eterno estudo (textos totalmente desvinculados da prática), nunca se concluindo nada ou ainda para a coordenação dizer o que deve ser feito (imposição de procedimentos). [...] Por outro lado, as queixas de coordenadores também são contundentes: os professores faltam às reuniões, assumem outros compromissos justamente no horário (ir ao médico, levar o filho ao dentista, etc.), não se preparam para as mesmas [...] omitem-se nas discussões, cruzam os braços e ficam só olhando, não dizendo uma palavra para contribuir, nem para discordar ou propor alguma mudança, e saem dizendo: ‘Ah, hoje eu gostei da reunião’; ‘Hoje não gostei’, e ainda não assumindo aquilo que foi decidido coletivamente. (VASCONCELLOS, 2002, p. 126).

Desse modo, além de existir tal espaço, ou seja, uma vez conquistado, cabe ao CP itinerante, ou não, utilizá-lo adequadamente, valorizando cada encontro, cada participante e sua contribuição. A postura, os procedimentos utilizados, e conhecimentos pessoais do CP poderão contribuir para o sucesso ou fracasso do empreendimento (MARTINS, R., 2001; TORRES, 2001). Tomar tempo, portanto, no preparo dos encontros, parece ser uma medida sensata. O imprevisto não deve ter lugar quando se trata do trabalho pedagógico. Pode-se afirmar que os encontros coletivos, realizados nas escolas, pelas CP itinerantes têm um caráter sistemático, sendo planejado previamente.

Durante os encontros, é necessário desenvolver o olhar atento e a prática do registro das colocações feitas e decisões tomadas, tendo em vista que os participantes são agentes ativos do processo. Isto é realizado no MB. As AC, tanto quanto possível, devem ser variadas, possibilitando ao grupo docente aprender de maneira diversa, mas profunda. Nesse momento, cabe ao CP itinerante não se desviar da atividade para cumprir qualquer outra “necessidade”. É um horário prioritário em seu cotidiano.

A escola se ocupa todo o tempo do professor com aulas sem lhe dar algumas horas semanais de trabalho remunerado para estudar, elaborar material didático e ter oportunidade de discutir com os colegas e com a comunidade o processo de realização do trabalho pedagógico, está dificultando a realização de um trabalho de qualidade. (PORTELA; ATTA, 2001a, p.152).

No MB, a existência e prática de sessões de estudos foram pontuadas por docentes, e CP itinerantes, como uma realidade cotidiana. As sessões de estudo têm acontecido nos encontros de AC. Nesse sentido, alguns cuidados são necessários.

Dentre eles destacam-se aqui: selecionar os textos e os autores conforme a proposta pedagógica do município, compartilhar com os professores essa responsabilidade, não utilizar os textos para enviar recados pessoais, utilizar os textos como pretexto ou tapa buraco de uma AC não planejada, etc. É preciso garantir aos professores oportunidades de estudar, no sentido de ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas.

É preciso ter em mente que as sessões de estudo são apenas uma das muitas maneiras de oportunizar a reflexão sobre a prática docente. Existem outros procedimentos, que favorecem e enriquecem o processo de desenvolvimento profissional. Pode-se destacar aqui como exemplo: círculo de leitura, pesquisa a partir de situações-problema, sessões de troca de experiência, cursos de extensão, palestras, etc.

Assim, na percepção desta investigação, o desenvolvimento profissional dos professores no MB tem um caráter de estímulo ao hábito de estudo (isto é positivo), mas precisa avançar para um cenário mais sistemático.

Compreende-se que o CP itinerante terá dificuldade de, sozinho, propor, planejar, coordenar, acompanhar e avaliar todo o processo. Desse modo, cada SME pode avançar nesse aspecto, dispondo de um centro de formação profissional ou ainda, participando da Rede Nacional de Formação Continuada oportunizada pelo MEC⁵¹.

Aliar-se a agências formadoras é um caminho viável aos municípios, tanto na perspectiva financeira como em relação à carga horária e modalidades de atendimento. As SME são um alvo fácil para muitos denominados consultores educacionais (algo que continua crescendo no país), os quais apresentam programas fechados (pacotes prontos) conforme suas especialidades, sem compromisso de continuidade e pertinência com o espaço local.

Não é demais lembrar que a natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes específicos, das diferentes áreas do conhecimento, bem como, aqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar.

No MB existe uma intenção declarada de responsabilização pelo desenvolvimento profissional dos docentes. Na perspectiva do discurso há uma tentativa de realizar a formação

⁵¹ O material completo pode ser acessado através da página virtual do MEC. Sugere-se consultar o catálogo de 2006.

continuada numa abordagem reflexiva e dialógica, mas percebe-se que o MB desenvolve ações mais próximas, e em transição, do modelo *comportamentalista* para o modelo *clínico*, apresentados no referencial teórico.

A realização de toda e qualquer atividade pedagógica é precedida pelo *planejamento*, considerado aqui como o sexto bloco. Nas atribuições do CP itinerante o planejamento também aparece em diferentes dimensões e se espera que:

- a) articule, em parceria com a direção, a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;
- b) coordene o planejamento e a execução das ações pedagógicas em Unidades ou sistema;
- c) proponha, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;
- d) promova ações que contribuam para efetivo funcionamento do colegiado escolar, participando ativamente da sua implantação e/ou implementação, através de um trabalho coletivo e partilhado, em articulação com a direção.

A primeira dimensão do planejamento, realizado pelas CP itinerantes do MB, diz respeito à educação como um processo amplo, vinculado às estratégias e metas, em articulação com o plano municipal de educação (PME) e com os projetos pedagógicos (PP) nas unidades escolares.

As CP itinerantes participam efetivamente do processo de articulação do PP nas unidades escolares. Neste quesito, 66,6% das respondentes afirmaram envolver-se com essa atividade. É pertinente notar, no texto legal do MB, a menção da parceria entre coordenação pedagógica e direção escolar, na elaboração do PP. Além de coordenar o processo, as CP itinerantes do MB são responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do mesmo.

A segunda dimensão diz respeito ao planejamento da ação coordenadora propriamente dita, e se concretiza nos encontros regulares entre CP itinerantes e gerências da SME para planejamento de sua atuação. Nesses encontros são colocadas as dificuldades, os avanços, realiza-se estudo das necessidades da coordenação como possibilidade de reflexão sobre seu exercício profissional. Deve-se registrar que cada CP itinerante possui seu plano de ação.

A terceira, e última dimensão do planejamento no MB, é o do ensino. Das respondentes todas afirmaram realizar o planejamento do ensino com os docentes. De fato, ficou evidente que a questão do plano de ensino enquanto registro dos objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e de avaliação é ação cotidiana do trabalho das CP itinerantes no

MB. O acesso das CP itinerantes às salas de aula é assegurado e não é surpresa. A situação de ter alguém observando sua aula não parece um procedimento muito natural.

Existe um roteiro prévio de observação de aulas, o qual se encontra nos anexos, utilizado no MB, composto por questões do que seja relevante considerar numa situação didática: clareza dos objetivos, pertinência entre estes e os conteúdos, necessidade de atividades diversificadas, verificação de conhecimentos prévios, cumprimento da rotina, atualização do diário de classe, adequação dos recursos, relacionamento entre o professor e a classe, procedimentos de avaliação e número de alunos matriculados.

Além desses aspectos há espaço para a intervenção da CP itinerante. É, portanto um instrumento de acompanhamento, controle, registro e avaliação da observação realizada. Segundo as CP itinerantes, há devolução da observação realizada para o docente, que assina as anotações feitas pela coordenação.

Viu-se *in loco* que as CP itinerantes também interferem na aula, quando um determinado docente apresenta alguma dificuldade e solicita auxílio. Conquanto as observações nas salas de aula sejam a atividade principal na visita às escolas, percebeu-se que, no MB, elas não se restringem apenas à observação de questões metodológicas ou ao registro do plano de aula.

Nesse sentido, há algo a ser considerado. Primeiro, a CP itinerante precisa ter domínio do assunto e estar em constante acompanhamento do que foi planejado. Faz-se necessária a participação na elaboração do plano semanal. Em segundo lugar, é preciso considerar que se não houver um vínculo de confiança e profissionalismo entre as partes haverá problema ético a ser resolvido.

Terceiro, o professor sabe antecipadamente os aspectos observáveis e tem a possibilidade de aperfeiçoar sua prática metodológica. Em quarto lugar, as CP itinerantes precisam conhecer os processos e rotinas de sala de aula para poder intervir com segurança.

O último bloco de atribuições diz respeito à *utilização dos recursos e materiais didáticos*, e aparecem apenas na configuração de atribuições do MB. As CP itinerantes devem neste quesito:

- a) promover ações, que estimulem a utilização dos recursos disponíveis nas Unidades Escolares, para melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, televisão, computador, microscópio e outros, em articulação com a direção;
- b) incentivar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores;
- c) promover ações que incentivem o uso de materiais didáticos pedagógicos nas Unidades Escolares.

Trata-se de uma iniciativa positiva rumo à otimização dos recursos que a escola dispõe, tendo em vista, como aponta Delors (1996), que esses recursos oferecem aos professores a possibilidade de organizar as aprendizagens de suas turmas, oportunidade de interatividade, aos alunos, e se constituem meios de lutar contra o insucesso escolar. À medida que o trabalho docente for se desenvolvendo em termos de procedimentos de ensino, esses recursos tão importantes para a compreensão da realidade devem ser utilizados.

6.2.3 Aspectos Identitários da Coordenação Pedagógica Itinerante

Nesta seção são apresentados elementos que possibilitam a compreensão da configuração da equipe pedagógica no MB.

6.2.3.1 Sentido, Constituição e Experiência Docente da Equipe Pedagógica

No MB, as CP itinerantes respondentes, evidenciaram uma percepção de sua função coordenadora baseada na orientação, colaboração e parceria como observado nas respostas abaixo.

- *É aquele que sugere, emite opiniões, valoriza a participação de cada membro, promove a ampliação das discussões trazendo suporte teórico (C5).*
- *Orientar o professor na prática pedagógica (C7).*
- *Profissional que coopera, auxilia e orienta o professor na sua práxis pedagógica e tem como função, juntamente com a gestão da escola, realizar um trabalho voltado para a qualidade educativa em diversos âmbitos (C8).*
- *O coração da escola (C9).*
- *Grande colaborador, que visa a melhoria da produtividade do ensino (C13).*

Neste município apareceram expressões que denotam a função-chave da CP itinerante no suporte pedagógico. Percebeu-se que as CP itinerantes são agentes pedagógicas que sugerem, orientam e cooperam com a gestão escolar. Nas respostas das CP itinerantes do MB percebe-se uma visão de atuação profissional que percebe a escola como parte de um cenário maior, e não apenas a sala de aula. Isto ficou mais evidente na configuração da itinerância dessa equipe pedagógica.

Sobre este mesmo quesito, as respostas fornecidas pelas docentes do MB favoreceram compreensão divergente.

- *Para o melhor desenvolvimento do meu trabalho como docente o apoio, a parceria, a troca, a interferência da coordenadora pedagógica faz uma grande diferença para que assim eu possa tecer uma educação com mais confiança, reflexão e conhecimento (D17).*
- *Porque ajuda quando eu tenho alguma dúvida (D18).*
- *Porque o profissional necessita de apoio pedagógico, como auxílio no exercício de sua profissão, para que juntos possam avançar pedagogicamente (D19).*
- *Ele dá subsídio ao professor. Tem que ser amigo e trabalhar junto. Saber ouvir, compreender e estimular (D20).*
- *É de suma importância um apoio pedagógico na vida do professor. O coordenador ajuda o professor a direcionar os conteúdos de maneira adequada, servindo de suporte, principalmente no momento do planejamento (D22).*

As respostas das docentes do MB evidenciam a percepção do sentido da CP itinerantes para a prática de sala de aula. Fica clara, entretanto, forte dependência do serviço de coordenação pedagógica. Há uma expectativa, por parte das docentes, no sentido da interferência instrumental das CP itinerantes na condução dos processos vividos em sala de aula, desde que essa intervenção seja realizada a partir de expectativas ligadas a aspectos atitudinais como saber ouvir, apoiar, estimular, etc.

Percebe-se, também, neste quesito, uma atitude de espera, no sentido de que a CP itinerante indique o caminho e auxilie no planejamento das atividades didáticas. Essa expectativa é compreendida, neste estudo, como resultado da atuação profissional das CP itinerantes do MB, ainda que, sua percepção e intenção possam não ser essas, de modo consciente.

Neste estudo, entende-se tratar-se de um impasse velado, porque a idéia de intervenção de uma prática, ou de uma rotina qualquer, implica em posicionamento profissional de quem intervém, e isso, necessariamente, não implica em compreensão, amizade ou estímulo ao que sofre a intervenção. Percebe-se confusão de papéis profissionais, que ora são associados à amizade, ora são associados ao exercício profissional.

Não se está excluindo aqui o sentido relacional que envolve a práxis da coordenação pedagógica, conforme apresentado e assumido no quadro teórico, mas compreende-se aqui

que, no MB, as CP itinerantes lidam com a imagem desconfortável de serem interventoras de um processo educativo, e ainda precisar possuir um vínculo suficiente que atenda as expectativas afetivas do grupo de trabalho. Isso se configura como um afastamento do exercício profissional.

Sabe-se que o ensino da didática no Brasil viveu três momentos distintos:

- a) 1º momento (até os anos 60) – afirmação do técnico e o silenciar do político: o pressuposto da neutralidade;
- b) 2º momento (a partir da metade da década de 70): afirmação do político e a negação do técnico: a contestação da didática;
- c) 3º momento (final dos anos 80 e início dos anos 90): interdependência entre técnico e político.

Aparentemente o terceiro momento coincide com o que Saviani (2002) compreende como sendo a função precípua do coordenador pedagógico, na medida em se faz necessário interdependência entre a visão fundamental e a visão instrumental. Parece que a equipe pedagógica do MB acena para a necessidade de uma prática que extrapole o fazer da docência em sala de aula, mas não se trata de uma compreensão nitidamente consciente, portanto isto não é visível para os docentes com os quais trabalha.

A ação pedagógica da coordenação, precisa, no entendimento desta pesquisa, se dar através de uma clareza tal que não haja desautorização, desvalorização ou supervalorização dos saberes docentes, ou que os CP itinerantes se tornem reféns desses, deixando de realizar o que é preciso para o avanço da educação municipal.

Procurou-se saber, das CP itinerantes, sua percepção sobre a existência da equipe pedagógica no MB, para se poder confrontar com a percepção das docentes. Obteve-se o resultado registrado na tabela 12.

Em ambas as respostas verificou-se validação sobre a existência da equipe pedagógica da SME no MB, mas com graus distintos. As CP itinerantes se vêem em 66% das respostas como essenciais ao trabalho pedagógico, enquanto 51% das docentes têm esse serviço como algo importante, mas prescindível.

Tabela 12 - Significado do trabalho do CP itinerante para as respondentes do MB

Especificação	CP itinerante		Docente	
	Nº.	%	Nº.	%
Essencial	06	66,6	08	34,7
Importante	03	33,4	12	51,2
Não faz diferença	-	-	-	-
Sem resposta	-	-	03	13,1

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

Para este estudo a existência das equipes pedagógicas nas SME parece importante, e a presença da coordenação pedagógica nas escolas surge como algo imprescindível devido à complexidade do cotidiano escolar, tendo em conta que o coordenador pedagógico servirá como um organizador de processos, estimulador de uma prática comprometida com o bem comum e pesquisador da realidade onde está inserido. Não há sentido, na compreensão desta investigação, investir em equipes técnicas itinerantes deixando as escolas sob a responsabilidade do diretor escolar que precisa ter seu olhar para aspectos mais amplos.

Um último elemento discutido foram as falas das CP itinerantes sobre o que imaginam ser a percepção das docentes sobre sua ação.

- *Eles [professores] nos vêem como alguém que tem mordomia (C5).*
- *Gostam porque há troca e ajuda (C6).*
- *Acham que a gente não faz nada e ainda tem o próprio carro (C7).*
- *Depende de quem é o coordenador (C9).*
- *Não vêem que são funções diferentes (C12).*
- *Antigamente falavam mais mal (C13).*

As falas indicam algo apontado pela literatura a partir de autores como Cristov (2000) e Vasconcellos (2002) quando afirmam existir, no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido entre coordenadores e professores, um tipo de queixa comum no sentido de perceberem o outro como o agente que impede ou dificulta uma adequada relação interpessoal, ou a realização de uma ação satisfatória.

É ingenuidade pensar que num universo complexo de tantos interesses, como é o contexto educacional, não haverá insatisfações ou compreensão equivocada da realidade. O que chamou a atenção, no entanto, é a divergência entre o que as CP itinerantes pensam de si mesmas e o que pensam ser a percepção do outro, indicando dúvida sobre sua atuação profissional.

No que tange aos critérios de seleção para a ocupação da função de coordenação pedagógica, constatou-se, através da pesquisa empírica que, no MB, 100% das CP itinerantes foram selecionadas em função do trabalho realizado em sala como docentes, cuja visibilidade foi significativa. Deve-se afirmar, que é um critério bastante subjetivo porque passa pelo olhar dos dirigentes municipais e de seus assessores sem uma seleção objetivamente transparente ou que permita eleger elementos de seleção plausíveis.

Fica evidente nesse procedimento a existência de critérios relacionados às afinidades pessoais e partidárias. Constatou-se no MB que quando o professor atua conforme as orientações da SME, acolhendo sua programação, atuando segundo as metas propostas e os resultados são constatados através dos índices de aprovação e permanência dos alunos na escola há um destaque “natural” e ele passa a ser visto mais do que outros.

No MB, além do aspecto citado acima, o professor é indicado por colegas que atuam como CP itinerantes, passando por um período de um ano, como período de experiência, onde é observado no relacionamento e na condução do trabalho que realiza. Nesse período, há encontros mensais com as gerências pedagógicas para acompanhamento e avaliação do trabalho realizado. Outro fator relevante, para sua permanência, é a análise dos relatórios encaminhados à SME e o avanço pedagógico das escolas.

Este aspecto, em particular, auxiliou a pesquisa na compreensão da função da CP itinerante, que não é apenas de suporte pedagógico, mas se torna responsável por êxitos ou fracassos pedagógicos (andamento e resultados) das escolas. Assume-se aqui que esse posicionamento, ainda que não seja verbalizado, é assim compreendido pela equipe pedagógica e se reflete na seriedade com que encaram a função de CP itinerante. No entendimento deste estudo, tal concepção se situa no extremo oposto dos que apresentam o professor como responsável por esses mesmos insucessos.

A idéia de uma prática pedagógica mediadora e participativa não comporta a idéia de responsabilidades isoladas, e de intervenções de fora para dentro, porque não se traduzem em resultados duradouros.

No MB, a relação entre o tempo de experiência docente e o exercício profissional das CP itinerantes apresenta-se relevante, tendo em vista que 88,8% lecionaram pelo menos durante cinco anos antes de assumir a função pedagógica.

No quesito de experiência profissional, 30,7% das respondentes atuam na rede municipal entre um e cinco anos. Das CP itinerantes respondentes 53,8% atuam no MB entre seis e dez anos e, 15,3% a partir de onze anos. Este tempo foi considerado por este estudo

como elemento determinante no conhecimento das questões didático-metodológicas de sala de aula.

Quando perguntadas sobre a experiência na coordenação pedagógica, verificou-se que 30,7% das CP itinerantes estão na coordenação há menos de um ano. 46,1% atuam entre um e cinco anos e, 26,2% entre seis e dez anos. O tempo das CP itinerantes na equipe pedagógica do MB foi tomado como um elemento positivo, na medida em que possibilita mais conhecimento da realidade.

Neste município, as CP itinerantes atuam sob o regime de quarenta horas semanais em três turnos, conforme a especificidade das escolas nas quais atuam. A SME do MB funciona pela manhã, à tarde e à noite para poder acompanhar as escolas nos diferentes turnos e possibilitar à comunidade o acesso conforme a especificidade, principalmente em se tratando de educação de jovens e adultos (EJA). O grupo de CP itinerantes do MB tem seu vínculo profissional circunscrito ao setor público municipal para 100% das respondentes.

Neste quesito ficou evidente que a experiência profissional das CP itinerantes do MB contribui positivamente para o exercício profissional, por dois motivos. Primeiro, a experiência docente no município, que implica em conhecimento da realidade com suas faces positivas e negativas.

Em segundo lugar, compreende-se que o tempo de exercício profissional, como CP itinerantes, também possibilita aperfeiçoar a prática cotidiana, oportunizando tempo para intervenção em questões que não se resolvem em apenas um ano de ação pedagógica como, por exemplo, as questões ligadas à repetência e à evasão escolar.

Sabe-se que, nas questões acima, são necessários mais do que tempo de acompanhamento pedagógico, e que não podem ser vistas como responsabilidades exclusivas de coordenadores pedagógicos ou professores, de modo isolado. No entanto, poder ter no município uma equipe pedagógica que permaneça sem mudanças, independente das diferentes gestões, foi algo significativo para esta investigação.

6.2.3.2 Características Pessoais e Profissionais da Coordenação Pedagógica Itinerante

Foi significativo, para este trabalho, verificar a percepção das respondentes sobre as características pessoais e profissionais, que compreendem ser necessárias àqueles que atuam na coordenação pedagógica do MB. Nesta parte ficou evidente, mais uma vez, que docentes e CP itinerantes têm suas expectativas vinculadas às atitudes e aspectos relacionais, no trato do cotidiano escolar.

No que se refere à *dimensão conceitual*, validada pelas respondentes em segundo lugar, foi considerado importante para o coordenador pedagógico ser competente (25%) e possuir conhecimento da realidade (9,4%). A expressão *competente*, não tem o sentido restrito de conhecimento, mas abarca as três dimensões.

No entanto, foi agregada aqui, na análise, como parte da dimensão conceitual porque, no contexto que foi aplicado, assumiu uma conotação mais próxima de conhecimento, de saber o que precisa ser realizado e realizá-lo com segurança.

O conhecimento da realidade, por parte de quem coordena a área pedagógica, foi considerado como um importante elemento na condução do trabalho pedagógico. Isto evidencia que não se trata apenas de saber, no sentido de ter conhecimento geral, e sim da pertinência do saber vinculado à realidade onde está inserido. Essa compreensão também auxilia no entendimento de que é esperado que o CP itinerante esteja atento ao binômio teoria/prática, tendo como ponto de partida situações concretas cotidianas.

Foi solicitado, às respondentes, que opinassem sobre o grau de conhecimento que as CP itinerantes de seu município possuem, quando se trata de questões relacionadas à sala de aula (tabela 13). As CP itinerantes se percebem com um nível de conhecimento maior do que o que foi aferido a partir das docentes respondentes. Sobre isto, 21,7% destas consideraram o conhecimento da equipe pedagógica regular, percentual tomado como relevante tendo em vista que as demais aferições foram percebidas como resultado da itinerância, que subtrai tempo na prática da CP itinerante.

Não se pode negar que as CP itinerantes do MB têm especial cuidado com a questão do estudo, que é realizado regularmente na SME. As sessões de estudo das quais são participantes, e também responsáveis, exigem que seu conhecimento se dê articulado com as questões de sala de aula.

O conhecimento de sala de aula, das CP itinerantes, foi reconhecido como satisfatório por 78% das docentes respondentes apresentando, na compreensão desta pesquisa, um resultado bastante positivo.

- *Elas recebem formação continuada (D12).*
- *Ela [CP] propõe que eu registre minhas dúvidas para conversarmos na AC (D18).*
- *A minha coordenadora tem suporte para realizar de forma significativa seu trabalho pedagógico, devido sua experiência como docente e sua vontade de fazer a diferença, para isso continua fazendo cursos (D23).*

- *Ela é competente (D36).*

Alguns elementos se destacam nas respostas. Primeiro deseja-se considerar a pertinência do espaço que há entre CP itinerantes e docentes, de modo que as dúvidas sejam discutidas e haja uma devolução pessoal nos encontros coletivos de AC. Esse espaço só é possível se a CP itinerante considerar a possibilidade de escuta, e se estiver disposta a compartilhar seus saberes com o seu par.

Tabela 13 - Conhecimento das CP itinerantes do MB sobre questões de sala de aula

Especificação	CP itinerante		Docente	
	Nº.	%	Nº.	%
1-5	-	-	-	-
6-7	-	-	05	21,7
8-9	07	77,7	11	47,8
10	02	22,3	07	30,5

Legenda: 1-5: *insuficiente*; 6-7: *regular*; 8-9: *bom*; 10: *muito bom*.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

O registro da D18 indica, também, que o MB possui um espaço para a realização sistemática da socialização do que é feito em cada escola. Se bem aproveitado, esse pode ser um elemento significativo em favor de uma gestão participativa.

O segundo elemento mencionado, desta vez pela D23, explicita a confiança que a CP itinerante passa em seu exercício profissional. Entendeu-se a expressão *minha coordenadora* como algo ligado ao sentimento de pertencimento da docente em relação a seu par, e ao fato de que, por sua experiência anterior como docente, há uma práxis diferenciada com a qual essa docente se identifica. Este sentimento, no entanto, não foi muito visível nos demais registros das docentes respondentes. Pareceu ser uma situação em que o vínculo entre CP itinerante e esta docente se consolidou mais fortemente.

Ao serem perguntadas sobre a característica que se destacava na equipe pedagógica do MB, 9,4% das respondentes declararam ser o seu o conhecimento, ocupando esta dimensão conceitual o segundo lugar de importância.

Em relação à *dimensão procedimental*, que ocupou o terceiro lugar na análise das dimensões, CP itinerantes e docentes do MB afirmaram que a equipe pedagógica de seu município se destaca pela qualidade da orientação pedagógica, em 6,3% das respostas. No quesito da qualidade das orientações pedagógicas das CP itinerantes do MB, as respostas dos dois segmentos apresentaram convergência, evidenciando que as CP itinerantes do MB

demonstram ter uma ação sistemática de orientação pedagógica, que é percebida como algo forte na realização de seu trabalho. Mesmo assim, as CP itinerantes do MB afirmaram a necessidade de melhorar, de aprender mais, e da necessidade de maior esforço.

Tabela 14 - Qualidade das orientações pedagógicas das CP itinerantes no MB

Especificação	CP itinerante		Docente	
	Nº	%	Nº	%
1-5	-	-	-	-
6-7	01	11,1	04	17,4
8-9	07	77,8	10	43,4
10	01	11,1	09	39,2

Legenda: 1-5: *insuficiente*; 6-7: *regular*; 8-9: *bom*; 10: *muito bom*.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

A questão da forma sempre foi objeto de discussão na Didática, por se entender que conteúdo e forma precisam andar de mãos dadas. Nesse sentido, compreende-se, neste estudo, a necessidade que os municípios têm de estreitar as relações entre teoria/prática e conteúdo/forma. Ainda, em relação a essa dimensão, as CP itinerantes afirmaram que precisam investir mais em procedimentos de pesquisa.

Ficou evidente que o trabalho realizado pelas CP itinerantes no MB tem espaço para avançar e crescer, não apenas em termos de conhecimento, mas também em termos de procedimentos. Sabe-se que não é fácil orientar um trabalho que será realizado por outro. Há questões subjetivas evidentes: história de vida, concepções pessoais, formação inicial, realidades distintas, etc.

Sobre isso, André e Vieira (2006) afirmam que a maneira como a coordenação pedagógica integra os diferentes saberes, quando e como os coloca em ação, é algo bem particular, porque tem a ver com sentidos e significados que ela atribui aos problemas que enfrenta e com o tipo de questão que precisa resolver em seu cotidiano. Nesse sentido, para esta investigação, os procedimentos de orientação são tão importantes quanto o conhecimento que as CP detêm do processo educativo.

A última, e mais validada dimensão no MB, foi a *atitudinal*. As atitudes mais citadas, como desejáveis ao exercício da coordenação pedagógica, foram: 18,7% ética, 15,6% responsabilidade, 9,4% dinamismo, 6,3% compreensão, 6,3% espírito de colaboração e cooperação, 3,2% criatividade, 3,2% humildade, 3,2% companheirismo, 3,2% flexibilidade, 3,2% comunicação, 3,2% compromisso e 3,2% respeito.

Procurou-se saber, então, diante dessas características consideradas como mais importantes, por qual delas a equipe pedagógica do MB se destacava. As respostas das docentes se concentraram em 84,3% das respostas nas características da dimensão atitudinal descritas como: responsabilidade, compromisso e ética. No quesito sobre o relacionamento entre as CP itinerantes e as docentes obteve-se um resultado bastante positivo como indicado na tabela 15.

Tabela 15 - Relacionamento entre CP itinerantes e docentes no MB

Especificação	CP itinerante		Docente	
	Nº.	%	Nº.	%
1-5	-	-	-	-
6-7	01	11,1	02	8,7
8-9	07	77,8	17	74
10	01	11,1	04	17,3

Legenda: 1-5: *insuficiente*; 6-7: *regular*; 8-9: *bom*; 10: *muito bom*.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, questionários, 2006.

Santos (1998 apud Almeida, 2001, p. 78) afirma que “ser cidadão é viver valorando as relações interpessoais, as relações com a comunidade, os problemas nacionais.” As CP itinerantes não são percebidas como algozes nem como heroínas, evidenciando que há um esforço por um bom relacionamento interpessoal e respeito ao fazer docente.

? O relacionamento é pautado no respeito mútuo, na troca, na partilha, respeitando as diferenças (D17).

? Porque a CP é muito competente e se comunica com os professores com muita simplicidade ou seja, sem querer ser superior (D19).

? Ela sabe diferenciar amizade de trabalho (D22).

? Ela está preparada para sustentar as relações interpessoais (D25).

? O bom CP é aquele que realiza o seu trabalho e dá espaço para que os outros também possam elogiar quando merecido, e auxiliar de forma natural se necessário (D29).

? Hoje há troca e cumplicidade (D37).

As docentes respondentes expuseram, em seus registros, a importância dada ao bom relacionamento interpessoal no contexto escolar, indicando inclusive, como foi a situação da D37, que essa nem sempre foi a realidade do MB. Aceita-se nesta investigação, o sentido de

uma SME ir aperfeiçoando sua prática cotidiana, de modo que isto seja visível aos olhos dos outros.

6.3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DOS CASOS ESTUDADOS

Nesta última seção apresenta-se a síntese cruzada das categorias analisadas em ambos os municípios, a partir da pesquisa empírica, apontando, dessa maneira, para as conclusões que virão na última seção.

6.3.1 Gestão Municipal da Educação e seus Desafios

A gestão municipal da educação, em ambos os municípios, se dá através de mecanismos distintos, conforme pontuado em cada análise separadamente. A presença de ambos os órgãos centrais nos municípios é marcante, e deles emanam as diretrizes para as escolas no que se refere às práticas administrativas e pedagógicas.

O MA esteve envolvido em uma situação complexa de mudança político-administrativa, na metade do segundo semestre letivo de 2006 e, próximo das eleições municipais, enfrenta o desafio de, em pouco tempo dar visibilidade às suas ações diante da população como resultado das mudanças efetivadas.

No MB, apesar de um breve período de conflito entre profissionais da educação e a prefeitura, vive-se cotidianamente envolvido no alcance de metas previamente estabelecidas, como resultado de uma prática de planejamento educacional sistematizada.

A educação escolar nos dois municípios é oferecida através das redes: municipal, estadual e particular. Ambos os municípios contam com o Conselho Municipal de Educação, (CME) e apenas o MB possui Plano Municipal de Educação (PME) estruturado e disponível para consulta.

Em ambos os espaços municipais a educação escolar é presente, e se faz responsável pela educação infantil e todo o ensino fundamental, como resultado do processo de municipalização. Assumem também as modalidades de EJA e educação especial. O MB é responsável também pelo curso Normal em colégios do ensino médio. No que tange às responsabilidades não houve diferença entre os dois municípios. Estas se fazem visíveis a partir da análise de seu cotidiano, representado pelas SME.

No MA se lida com o desafio de conquistar sua autonomia administrativa e pedagógica, enquanto a SME do MB tem uma trajetória distinta, e se faz ouvir junto à

administração municipal se aproximando da concepção democrático-participativa, tendo em vista sua organização administrativa e a existência de mecanismos colegiados ligados à educação escolar.

Cada SME possui um espaço físico bem localizado e de fácil acesso à população. Há espaço específico para a área pedagógica, o que facilita o atendimento aos CP itinerantes, docentes, diretores e público em geral. Desse modo, pode-se, com frequência realizar reuniões para orientação didática, grupos de estudo, produção de material, etc. Isso é significativo porque a sistemática de itinerância exige um espaço de pesquisa e de produção adequado para as CP. Nesse sentido, ambas as SME apresentaram aspecto favorável.

O MB demonstra ter uma caminhada educacional bastante peculiar, no que diz respeito aos registros legais. Possui PME há pelo menos três gestões municipais, referenciais curriculares, uma publicação própria com marcos legais (leis, portarias, etc.), parâmetros de avaliação, plano estratégico da secretaria (PES) que difere do PME porque está voltado especificamente para a SME (trata-se de um projeto-piloto do MEC, implantado em 2002 e com duração bianual). Além disso, cada unidade escolar possui sua proposta pedagógica devidamente registrada no PP.

A estrutura organizacional das SME, nos dois municípios, diverge bastante. O MA tem uma estrutura restrita e depende de outros departamentos do setor público municipal para funcionar adequadamente. O MB apresenta uma estrutura organizacional e de pessoal ampla, mas estável, com responsabilidades compartilhadas, sistematizadas e conhecidas pelos que atuam no interior da SME, segundo constatado em análise documental.

Em ambos os municípios a área pedagógica encontra-se sob a responsabilidade de gerências pedagógicas, as quais, em articulação direta com as DME definem as diretrizes pedagógicas. No MB há gerências distintas para a área pedagógica e para a área administrativa, ligadas aos diretores escolares. No entanto, há encontros bimestrais entre diretores e CP itinerantes no sentido de dirimir possíveis conflitos, surgidos em função da itinerância pedagógica.

No MA os diretores escolares lidam diretamente com a DME, a qual também realiza encontros sistemáticos de planejamento e avaliação do cotidiano escolar. A prática de reuniões, com seus respectivos grupos de trabalho, é uma convergência entre os municípios participantes desta investigação.

As CP itinerantes encontram apoio e estímulo das gerentes para a realização da ação coordenadora. Verificou-se um vínculo de confiança acentuado entre elas, entendido aqui como um elemento facilitador no trabalho pedagógico. Na condução da área pedagógica

percebeu-se que as gerentes têm ascendência sobre a atuação das CP itinerantes, e possuem uma rotina de trabalho intensa. São solicitadas sobre procedimentos da itinerância, busca de orientações, queixas do cotidiano e apresentação das conquistas.

As gerências são a representação pedagógica mais visível nas SME e possuem conhecimento sobre tudo o que se passa à volta. Verificou-se seriedade no trato das questões pedagógicas, ciência de suas funções e influência sobre o destino pedagógico dos municípios.

Apesar de as gerentes serem eleitas pelas próprias CP itinerantes do município – isso pode ser considerado positivo a grosso modo, entende-se aqui que não se configura necessariamente uma prática democrática, tendo em vista que as gerentes indicam as CP itinerantes e estas elegem as gerentes. Desse modo, assume-se neste trabalho de doutorado a pertinência de incluir nesse processo de eleição os docentes e diretores escolares.

A palavra desafio retrata bem o que as SME e seus respectivos setores de educação vivenciam. O sentido de gerir a educação num espaço complexo como um município, seja na perspectiva administrativa, pedagógica ou financeira é desafiadora. Neste aspecto, ambos os municípios possuem clareza de suas limitações e dos desafios que os cercam. O principal desafio do MA, segundo as respondentes, diz respeito à diminuição do índice de analfabetismo no município. Para o MB os principais desafios do momento são a educação do campo, onde se encontra a maior parte das escolas municipais e a diminuição da evasão em turmas de EJA.

Tais desafios se refletem na área pedagógica quando uma SME assume responsabilidades para as quais se exige, como afirma Rodrigues (1996), educadores comprometidos politicamente com sua tarefa de educar. Pessoas que compreendam a importância social de seu trabalho, a dimensão transformadora de sua ação e a importância social, cultural, coletiva e política de sua tarefa.

Igualmente há desafios, quando é necessário contar com educadores tecnicamente competentes, algo que se renova da mesma forma que o compromisso político. Ninguém está definitivamente preparado, por isso é preciso encarar a pertinência da ampliação dos conhecimentos e a atualização que exigem um exercício freqüente e diário por parte de quem se assume como educador. Em terceiro lugar, esse educador precisa se assumir como um agente democrático, compreendendo, portanto, a importância coletiva de seu trabalho e a qualidade da mediação.

Gestão municipal	MA	MB
Concepção de gestão	Não definida	Aproxima-se da concepção democrático-participativa
Estrutura física da SME	Adequada Fácil acesso	Adequada Fácil acesso
Função do órgão central	Deliberativa	Deliberativa
Organograma do órgão central	Restrito – 2 gerências	Amplio – 4 (quatro) departamentos e 15 (quinze) gerências
Situação político-administrativa	Caracterizada por descontinuidade político-administrativa	Caracterizada por continuidade político-administrativa e pedagógica
Organização interna do órgão central	Em configuração e ajustes	Claramente definida
Planejamento educacional do município	PME indisponível para a consulta PP em construção nas escolas	PME em reestruturação (versão anterior disponível para a consulta) PP em reestruturação conforme demandas atuais
Conselho Municipal de Educação	Em funcionamento e sem articulações contínuas	Em funcionamento e em articulação com a SME
Desafios da gestão municipal para a educação	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Melhoria da estrutura física das escolas de educação infantil ✍ Auto-valorização docente ✍ Criação de escolas de tempo integral ✍ Formação de diretores escolares ✍ Diminuição do analfabetismo e da repetência escolar ✍ Mudança de status de departamento para secretaria municipal de educação 	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Criação de núcleo de educação especial ✍ Concurso para docentes da educação infantil ✍ Mais visibilidade das ações realizadas pela SME ✍ Aprovação escolar com qualidade ✍ Melhorias na educação do campo ✍ Diminuição da evasão na EJA
Prática de sistematização de registros	Indefinida	Bastante definida
Escolha de diretores escolares	Indicação política	Eleição direta da comunidade

Ilustração 14: Configuração da gestão municipal em ambos os espaços locais

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, análise de evidências, 2007. Quadro elaborado pela autora da tese.

Os desafios apontam também para a necessidade de as SME estarem atentas à sua organização em todas as dimensões, na articulação necessária com outras secretarias e com outros setores da sociedade. Evidenciam, por fim, a seriedade necessária à prefeitura no momento de compor sua equipe gestora na SME.

A configuração nos dois municípios indica que o momento vivido é propício para a reflexão, olhando para si mesmos e para o entorno, e, quem sabe, modificar procedimentos, ampliar os horizontes, enfim, se (re) estruturarem tendo em vista o avanço mais rápido e permanente das questões que lhes afligem.

6.3.2 Formação e Prática Cotidiana: Relação entre o Dito, o Escrito e o Realizado

Foi pertinente, para este estudo, verificar os moldes da formação inicial dos CP itinerantes. Nesse sentido, ficou evidente que se trata de equipes pedagógicas 69,2% tituladas em Pedagogia, resultante de convênio entre as prefeituras e instituições do ensino superior num período letivo de três anos, com ênfase na formação de profissionais para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses cursos são modulares e o estágio supervisionado é realizado nas próprias turmas onde os cursistas são os docentes.

Nos dois municípios há convênios com instituições de ensino superior, que têm possibilitado a formação acadêmica (inicial) de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Não há professores leigos atuando nesse segmento, em nenhum dos dois municípios. Em ambos os municípios, as agentes que atuam como CP não possuem, necessariamente, a formação específica de gestão. São professoras coordenadoras, as quais, ao se destacarem pela atividade docente realizada, passam a compor a equipe pedagógica.

Entendeu-se nesta, pesquisa de doutorado, que há necessidade e pertinência de os municípios, e as instituições de ensino superior, investirem nesta modalidade de formação inicial, tendo em vista possibilitar o acesso ao ensino superior cada vez mais a profissionais que residem em locais onde, de outro modo, seria inviável tal formação.

Concebeu-se, contudo, que tal formação é insuficiente para que o docente assuma as funções de coordenação pedagógica uma vez ser necessário o conhecimento de questões mais amplas do contexto da gestão, implicando, a existência de programas de formação continuada específica para as equipes pedagógicas em ambos os municípios.

A formação continuada está, normalmente, ligada à idéia de desenvolvimento profissional do professor. Neste estudo, além da compreensão sobre este quesito, investigou-se a existência, ou não, de um programa de formação continuada para os CP itinerantes tendo em vista serem eles os agentes responsáveis pelo acompanhamento pedagógico em ambos os municípios, juntamente com os gerentes pedagógicos.

Nesse contexto, concluiu-se que, no MA, não existe um programa de formação continuada específica para CP itinerantes, e o seu desenvolvimento profissional está

circunscrito às iniciativas pessoais de leituras e aos cursos subsidiados pela prefeitura. Tal realidade aponta para a necessidade de investimento sistemático nessa questão com o envolvimento de agências formadoras, por exemplo.

No MB, ficou evidente uma situação similar, na medida em que a formação continuada para esses agentes coordenadores ainda se resume à realização de sessões de estudo mensais. Todavia, a prática adotada neste município revela momentos sistemáticos de estudo oportunizados pelas gerentes pedagógicas às CP itinerantes, a partir de sua realidade educacional.

Foi significativo também considerar a parceria entre o PRADEM/UFBA e a prefeitura do MB, concluída entre o período de 2001/2002 tendo em vista tratar-se de um programa específico de formação continuada para coordenadores pedagógicos, objetivando melhor organização da equipe pedagógica para atender as demandas municipais e planejar sistematicamente as questões pedagógicas.

Nesta investigação, ficou evidente, também, que a equipe pedagógica do MB tem investido na continuidade dos estudos a partir de cursos de pós-graduação. Este aspecto foi considerado como um diferencial entre as equipes pedagógicas.

Deseja-se lembrar, por fim, que, na perspectiva legal, três textos chamam a atenção sobre a questão da formação continuada. O primeiro é o inciso VII do artigo 3º da LDBEN ao considerar a valorização do profissional de educação escolar um princípio, ou seja, algo que vai além dos modismos e das preferências de qualquer setor. Compreende-se aqui que os princípios são inegociáveis.

O segundo, também na LDBEN, artigo 67, afirma que é responsabilidade dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais de educação, assegurando, inclusive, aperfeiçoamento profissional continuado. O terceiro texto encontra-se na Lei n. 10.172/2001, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Nele, a melhoria da qualidade do ensino está vinculada à valorização do magistério, englobadas aí a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada.

A qualificação pessoal do docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 60-61).

Valorizar, aqui, tem um sentido amplo de validação e respeito para com o que o sujeito pensa, faz e é. O texto do PNE inclui, concomitantemente, três aspectos: a) formação profissional inicial; b) condições de trabalho, salário e carreira; e c) formação continuada. Dentre os três, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada são, provavelmente, os que demandam maior discussão, pois estão relacionados com o profissional da educação dentro do sistema educacional. É uma responsabilidade conjunta e mútua.

O primeiro elemento, condições de trabalho, salário e carreira, tem sido um capítulo de frustrações para os docentes, isso é visível. Por conta disso não tem sido incomum encontrar licenciados e também estudantes de Pedagogia ansiosos por deixar a sala de aula e se inserir no campo da gestão, especialmente onde se encontra o CP. Há uma idéia bastante disseminada e, perversamente disseminada, de que estar fora da sala de aula é mais lucrativo e resulta em maior status profissional, dá menos trabalho.

Esse pensar tem sido elemento complicador para o espaço escolar porque tem chegado às escolas, e aos órgãos centrais de educação, um grande contingente de CP que nunca entrou numa sala de aula, pouco ou quase nada compreende das particularidades do cotidiano desses espaços.

Trata-se de presas fáceis no confronto com docentes de maior experiência e pouco contribuem com a prática dos docentes iniciantes. É algo delicado, que pode evocar o retorno de um modelo autoritário, camuflado de um discurso supostamente democrático no qual, para ser ouvido, sejam utilizadas posição hierárquica e titulação acadêmica. É um risco que não se deve desejar correr.

Constatou-se, a partir da pesquisa empírica, que as CP itinerantes de ambos os municípios possuem clareza sobre a diferença entre atuar na SME e atuar numa unidade escolar. Sobre aspectos dificultadores da itinerância a C7 do MB afirmou *saber que tem professor que enfeita em dia de visita*.

Entende-se, aqui, que essa lógica é compatível com a idéia de se receber uma visita seja em residência ou numa instituição qualquer. Nestas situações procura-se apresentar o melhor para o visitante. Isto denota, também, que na percepção das docentes o CP itinerante é um visitante.

Há diferença entre a CP itinerante e a fixa. Tal diferença incide, em primeiro lugar, no nível de envolvimento do último com o cotidiano da escola, onde existe uma vivência de processos e de produtos mais de perto. O CP que realiza sua ação pedagógica no contexto fixo de uma escola tem maior probabilidade de desenvolver maior sentimento de pertencimento e

de autonomia. Nesse contexto, o CP não é apenas um planejador, mas faz parte do processo de execução, e tem autoridade para avaliar os acertos e os erros, equilibradamente.

Em segundo lugar, admite-se aqui que a itinerância é potencialmente supervisora. Uma comparação entre as atividades realizadas por ambas equipes pedagógicas explicita tal característica. O CP itinerante vai à escola para ver o que está sendo ou não realizado, ainda que não exista a consciência dessa *visão sobre*.

Conquanto as CP itinerantes de ambos os municípios tenham apresentado a itinerância como aspecto limitador de sua prática cotidiana, evidenciaram que a experiência e a oportunidade de desenvolvimento profissional, são maiores do que estando em uma única escola.

Ficou evidente, também, que, no exercício profissional, há outros aspectos mais significativos do que o ganho salarial, que não pode ser desprezado. Esses aspectos foram compreendidos por este estudo como a visibilidade profissional possível, a partir de uma função como a coordenação pedagógica. As vantagens, apontadas pelas CP itinerantes, indicaram o sentido de conforto que essas agentes sentem na função coordenadora.

Na última categoria analisada procurou-se relacionar expectativas legais e realizações das CP itinerantes, de ambos os municípios, tendo em vista não apenas o que é adequado, mas, também, o que é desejado pedagogicamente.

Neste ponto, as divergências foram mais bem percebidas. Sabe-se que o modo de atuação da equipe pedagógica do MA e do MB é a itinerância. No entanto, o desenvolvimento da itinerância é distinto. No que se refere ao desenvolvimento de ações ligadas ao *acompanhamento e à avaliação*, viu-se que a equipe pedagógica do MB possui procedimentos mais amplos do que a ocupação com o trabalho docente.

Trata-se, assim, de uma prática pedagógica melhor configurada e bastante sistematizada. A partir da análise dos resultados, isso se converte em metas, e em novo planejamento da itinerância. No MA, não foi constatada ação itinerante nesse bloco de atribuições.

No exercício profissional da itinerância, espera-se o envolvimento das equipes pedagógicas com ações de apoio ao estudante. Foi sinalizado, anteriormente, e se deseja ratificar aqui, que esse tipo de ação, para o contexto da itinerância, é inadequado, tendo em vista a não permanência do CP itinerante nas unidades escolares. Mesmo assim, cada equipe itinerante mencionou desenvolver algum tipo de ação relacionado a este quesito.

A terceira atividade cotidiana da itinerância segundo a perspectiva legal, diz respeito à *articulação entre escola e comunidade*. Aceita-se que este tipo de articulação é pertinente aos

agentes lotados nas escolas, e às famílias dos alunos e demais membros da comunidade escolar. Isso porque, se entende que o desejável é a integração entre esses espaços sem a necessária intervenção da SME. Esta, precisa fomentar nas escolas, junto aos diretores, professores, funcionários e membros do colegiado escolar a existência de um planejamento sugestivo e encontros para socialização dos resultados. Nesse contexto, as CP itinerantes devem ser as articuladoras de projetos especiais com essa finalidade.

Constatou-se que a equipe pedagógica do MA se envolve com as reuniões de pais, que acontecem nos finais de unidades letivas, voltadas para a divulgação de resultados de rendimento dos alunos. No MB as CP itinerantes respondentes afirmaram realizar ações ligadas a essa categoria, em parceria com os diretores escolares. Isto parece ser mais adequado.

Nas atividades relacionadas à *comunicação e difusão de informações*, constatou-se que a equipe do MA não pontuou ação que pudesse ser relacionada a esse bloco. No MB essa é uma prática comum. Concebe-se, que este tipo de atividade deveria ser responsabilidade de agentes distintos da coordenação itinerante.

Em ambos os municípios as CP itinerantes consideraram o *desenvolvimento profissional* dos docentes como algo inerente à atuação profissional das equipes pedagógicas, responsabilidade das SME, e necessário ao avanço do processo educativo nas escolas. Nesse contexto, as respondentes afirmaram realizar sessões de estudo em grupos com os professores. Esses grupos de estudo são realizados nos horários de AC. Na compreensão desta investigação isto não se configura, propriamente, num programa de formação continuada.

Rangel (2001) lembra que a atitude de estudo é freqüente e essencial pela importância de atualizar o conhecimento (re) elaborado e (re) construído no processo ensino-aprendizagem, que é foco da ação do CP, relacionada à formação permanente dos professores. As respostas das CP itinerantes, de ambos os municípios, evidenciaram não existir um programa de formação continuada para os professores. No entanto, há uma iniciativa das SME no sentido de manterem os docentes em contato com temáticas pertinentes à vida escolar.

O imaginário do professor está muito marcado pelo individual: é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste do professor face às mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade. Trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre este processo. (VASCONCELLOS, 2002, p.120).

O trabalho de campo parece indicar que as ações de desenvolvimento profissional realizadas no MA são bastante incipientes. Neste, a antiga administração realizava encontros sistemáticos de estudo com as CP e com os docentes. No contexto administrativo recente as estratégias ainda estão se configurando. Assim, não há muito sobre o que discutir.

A literatura é clara em afirmar que o profissional vai se constituindo no exercício da função. Clementi (2001) denuncia que a falta de um projeto, que comprometa os profissionais, revela o que os estudos teóricos apontam: a escola reflete o descaso de muitos profissionais. Parafraseando a autora, dir-se-ia que a falta de um programa de formação dos profissionais da educação adequado, nas SME, contribui para esse descaso.

Teixeira (2002) questiona a suposta identidade dos professores, especialmente os que atuam nas escolas públicas. Para a autora, eles não se mostram detentores de uma identidade forte o bastante para determinar as marcas da organização do seu trabalho na escola. Dessa maneira, a docência constitui-se como profissão, numa forte dependência do estatuto do funcionalismo público, sua identidade é determinada de fora para dentro, e encontra-se dividida.

Constata-se, também, que a profissão docente é uma atividade que não é de responsabilidade exclusiva dos profissionais que a executam. Os docentes não produzem os conhecimentos que transmitem, nem decidem pedagogicamente toda sua prática, que fica de algum modo fora de seu alcance.

Pode-se perceber que, do ponto de vista legal, há consenso sobre o lugar da formação continuada. Entretanto, essa questão precisa ser mais bem considerada quanto aos seus objetivos e, principalmente, operacionalização. Parece óbvio afirmar que a formação continuada surge como suporte para o professor, tendo em vista que a formação inicial obtida nos cursos de formação para o magistério – no nível médio ou superior – não dá conta de muitas questões que esse profissional encontrará em seu cotidiano.

Outro motivo razoável é o próprio momento de aceleração do mundo, com o avanço científico e tecnológico, que muito têm contribuído para a modificação no perfil das atividades econômicas e das profissões. Não é possível a oferta de uma educação que responda às necessidades da realidade atual dos alunos, se seus mestres não estão em contínuo processo de atualização de conhecimentos específicos de sua disciplina ou área de atuação, e gerais, sobre a sociedade, o país e o mundo (MARTINS, R., 2001).

O sexto bloco de atribuições trata do *planejamento*. Pode-se mesmo afirmar que se vive o momento em que o ato de planejar tem sido ressignificado. Na prática do planejamento evidencia-se a função articuladora do CP itinerante que acolhe, questiona, desequilibra,

provoca, anima e disponibiliza subsídios que permitem o crescimento do grupo (VASCONCELLOS, 2002).

Na discussão da realidade, na orientação para a prática, na elaboração conjunta dos projetos esse agente educacional se constitui um parceiro do professor, em favor de uma escola de melhor qualidade. À medida que o acompanhamento pedagógico se dá, e o planejamento é reelaborado, as CP itinerantes estão contribuindo com medidas e ações que podem promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.

Ferreira (2002) afirma que, quando o homem não reconhece o seu próprio trabalho como seu, e deixa de perceber que este, junto com o trabalho do outro, produzem sua existência não só como indivíduo, mas como espécie – coletivo, é um trabalhador alienado. E os riscos da alienação no trabalho do professor não são remotos.

Em ambos os municípios tem havido encontros gerais, por série, a cada bimestre letivo, para discussão coletiva da programação didática. Assim, ao sair desse encontro que estabelece as bases para o trabalho didático, cada CP itinerante, em encontros quinzenais, por escola, acompanha, (re) alimenta essa programação, ajusta, enfim, adapta à realidade.

Ao pensar no município como uma rede escolar, esse tipo de procedimento de planejamento facilita a troca entre as diferentes realidades, aproxima as experiências e oportuniza um mínimo de unidade entre as escolas, pelo menos no que se refere ao conteúdo programático e aos eventos escolares. Verificou-se que, em relação às diferentes faces do planejamento, as CP do MB assumem essa tarefa de modo amplo.

Os afazeres das CP itinerantes, em ambos os municípios, se dividem prioritariamente entre as rotinas e as urgências. Elas correm, suam, planejam, se reúnem, executam, registram, acompanham os resultados, têm uma sobrecarga de tarefas. A rotina das equipes pedagógicas nos dois municípios é similar nesta parte, mas varia em sistematização, volume e configuração de trabalho conforme as responsabilidades e segmentos pelos quais são responsáveis.

Esse cotidiano implica na realização de grupos de estudos com as CP itinerantes e professores, acompanhamento do desempenho dos alunos, visitas às unidades escolares, encontros individuais com as CP para orientações específicas, organização dos encontros de planejamento das unidades letivas e realização da jornada pedagógica de início de ano. Trata-se de grupos bem afinados com a política partidária dos municípios.

Aspectos analisados	MA	MB
Formação profissional inicial	Pedagogia	Pedagogia
Formação continuada para CP itinerantes	Não há	Houve anteriormente
Formação continuada para docentes	Não há	Circunscrita às sessões de estudo. Não se configura um programa propriamente dito
Convênio com IES	Sim	Sim
Modo de atuação	Itinerância: atendimento clínico aos docentes	Itinerância: atendimento clínico aos docentes
Característica da itinerância	Visitas à escolas e às salas de aula	Visitas às escolas, às salas de aula e às casas dos alunos
Ênfase	Atendimento individual ao professor Realização de encontros coletivos	Atendimento individual ao professor Realização de encontros coletivos Coleta e análise de dados estatísticos Articulação do PP
Foco de atuação	Aspectos didático-metodológicos	Aspectos pedagógicos

Ilustração 15: Caracterização do exercício profissional das equipes pedagógicas.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, análise de evidências, 2007. Quadro elaborado pela autora da tese.

A experiência profissional da pesquisadora, como coordenadora pedagógica em contextos distintos, indica que a existência deste serviço educacional e escolar ainda vive o impasse entre o desejo de ser aceito pelo professor, deixando de ser reconhecido como um agente que supervisiona no sentido da inspeção e o exercício profissional objetivo, principalmente no que se refere ao como realizar suas tarefas. É preciso clareza, portanto, sobre o estilo pedagógico de gestão necessário, e sobre o que é possível na contemporaneidade.

6.3.3 Aspectos Identitários da Coordenação Pedagógica Itinerante

Viu-se, na composição do quadro teórico, que a coordenação pedagógica como atualmente é conhecida, teve sua origem na função inspetora e supervisora de agentes ligados à organização da educação escolar. Procurou-se compreender, a partir das respostas aos

questionários e das falas nas entrevistas, como é a percepção de CP itinerantes e docentes sobre a função coordenadora, e quanto a ação pedagógica das primeiras, nos municípios, tem se afastado ou se aproximado da prática supervisiva.

Historicamente, a imagem do coordenador esteve associada ao controle dos movimentos dos outros. Nesse sentido, ainda que as respondentes dos dois municípios não tenham apontado explicitamente esse controle por parte da CP itinerante, a visão desse coordenador como alguém que dá algo, evidencia a noção coletiva de que esse agente possui ou detém um suposto saber maior, ou de natureza diferenciada do saber docente, sobre o qual este se refugia, aguarda e espera como um auxílio capaz de solucionar os desafios que encontra na sala de aula.

A percepção das docentes denuncia e corrobora essa concepção de coordenação, como agentes com uma visão instrumental do trabalho pedagógico, responsabilizadas pela promoção de discussões, questionamentos, troca de experiências, unificação do grupo docente, observação e saneamento das dificuldades do professor na condução da sala de aula.

A C11 do MB contribui um pouco mais com a compreensão da questão aqui tratada, quando afirmou que a coordenação pedagógica, em seu município, se tornou uma *muleta para o professor (C11)*. As próprias coordenadoras itinerantes têm clareza da dependência que os professores têm de seu trabalho. Isso é algo que lhes sobrecarrega, pois os professores *estão sempre à espera de novidades (C13)*.

As respostas permitiram inferir que as CP itinerantes, de ambos os municípios, se percebem como agentes com dupla responsabilidade. Em primeiro lugar, responsáveis, nas SME, pela condução dos processos didáticos pertinentes à sala de aula, com visão ampla de questões ligadas ao relacionamento interpessoal. Em segundo lugar, agentes que mediam relações em espaços distintos e dessemelhantes.

A análise das evidências contribuiu positivamente para anunciar algumas conclusões parciais. Primeiro, que as CP itinerantes são articuladoras em dois ambientes distintos no contexto da gestão municipal. Constatou-se, que em ambos os municípios, essas equipes coordenadoras são solicitadas o tempo todo na organização e apoio às atividades desenvolvidas pelas escolas e pelas respectivas SME.

Em segundo lugar, entende-se que a maneira pela qual as docentes respondentes percebem a ação pedagógica das CP itinerantes é um reflexo da maneira como estas conduzem a ação coordenadora itinerante. Entende-se neste sentido que a equipe do MB, por sua trajetória, acena paulatinamente para uma atuação mais consciente da função política que ocupa, enquanto a equipe do MA se ocupa prioritariamente do acompanhamento ao trabalho

docente, que neste estudo, é compreendido como uma modalidade do trabalho pedagógico e não sua essência, tendo, portanto, muito espaço para avançar.

Em terceiro lugar, as respostas das docentes de ambos os municípios evidenciaram que a sala de aula ainda é um espaço individualizado. A estrutura de salas com um único professor, como é a situação das escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, é um elemento que ratifica esse individualismo, evidenciando a necessidade coletiva da presença de alguém com quem compartilhar as angústias e validar os caminhos trilhados.

Isso se dá pelo enfrentamento das questões complexas do cotidiano, pela pouca compreensão do que significa a autonomia pedagógica docente, e pela pouca validação que dão ao seu trabalho didático. Dá-se, também, porque a sala de aula e mesmo as escolas, ainda não se constituem, de fato, em espaços coletivos.

Em ambos os municípios a CP itinerante foi percebida como importante por 52,6% das docentes respondentes e, essencial, por 36,8%. Neste mesmo quesito, as CP itinerantes se concebem numa proporção inversa, tendo em vista que 23% percebem o significado de seu exercício profissional como importante, e, as demais, como essencial.

Deve-se destacar que, além de se considerarem agentes orientadoras, parceiras e mediadoras do trabalho realizado pelos professores, as CP itinerantes de ambos os municípios assumiram a relevância e a pertinência da existência de equipes pedagógicas nas SME, apenas na impossibilidade de sua presença fixa na própria escola.

A essencialidade e importância das equipes pedagógicas são mais bem compreendidas, ao verificar que as respostas apontam para a existência de uma coordenação pedagógica orientadora, tendo em vista que a práxis docente apresenta desvios que precisam ser ajustados. Em outras palavras, pode-se afirmar que, em ambos os municípios, a função da coordenação pedagógica ainda se faz sob a égide do modelo da supervisão.

Assume-se aqui, no entanto, que não se trata de uma ação supervisora com distanciamentos afetivos, mas na medida em que a coordenação se coloca como detectora de necessidades de cada espaço escolar, buscando soluções para os problemas, passa a exercer função supervisora, assistencialista e desautorizadora da práxis docente. Permanece a percepção de que o coordenador pedagógico é um agente responsável pelo controle de processos e procedimentos pedagógicos.

Permanece, também, a concepção de que o CP itinerante precisa cumprir as metas propostas pela SME como um representante governamental. As idas e vindas das CP itinerantes reforçam a idéia de que o poder governamental é presente, de que elas não têm

autonomia para gerenciar os processos por si mesmas, e que a escola precisa andar conforme as orientações externas.

Não é uma situação simples, na compreensão deste estudo, pois é impossível desconsiderar o quanto o Brasil e, particularmente, a região Nordeste precisam avançar no sentido de concretizar uma educação escolar que possibilite a inserção do futuro jovem no mundo do trabalho, permitindo a si mesmo e à sua família melhores condições vida.

Seria irreal imaginar que um órgão central, como a SME, não tem mecanismos de acompanhamento do cotidiano pedagógico, desde que se assuma como representante, não do poder governamental no sentido partidário, mas como representante da vontade coletiva de uma sociedade que continua apresentando desafios cada vez maiores.

Entende-se também, neste estudo, como desejável, a existência da coordenação pedagógica como partícipe do processo de ensino e de aprendizagem. É, portanto mais um elemento e não, essencialmente, o mais importante ou o mais responsável pelos processos e produtos. Sabe-se que as expectativas colocadas sobre os que gerenciam afetam, significativamente, o desempenho profissional, e quando tais expectativas não são alcançadas a contento, corre-se o risco de fazer ruir todo um esforço.

Viu-se também que, em ambos os municípios, os critérios para a composição das respectivas equipes pedagógicas são convergentes na medida em que são definidos pelas SME. Isto ratifica o posicionamento deste estudo quanto à força das SME nos municípios. No entanto, no MB aparecem procedimentos mais bem organizados em torno de uma lógica administrativa, a qual, no entendimento da investigação, não é ainda o desejável. Houve convergência entre os municípios quando à necessidade de titulação em curso de ensino superior, para os que atuam na coordenação pedagógica itinerante.

Em ambos os municípios a coordenação pedagógica não é um cargo, ou uma especialidade distinta na configuração do quadro de pessoal, independente da função docente. Em nenhum deles, também, houve concurso específico para coordenação pedagógica. No MA isso não se deu porque apenas nesta última gestão tal questão começa a ser pensada.

No MB, todavia, a não realização de concurso público para coordenação pedagógica é algo assegurado internamente, tendo em vista a possibilidade dos docentes assumirem funções como CP e, se desejarem, ou se, for necessário, poderem voltar à sala de aula sem prejuízo financeiro através do plano de cargos e salários.

Uma razão apresentada pela diretoria de ensino do MB para este posicionamento sobre o concurso para coordenação pedagógica foi o desejo de valorizar os profissionais do município uma vez que houve, anteriormente, investimento em profissionais de outras

localidades, os quais depois de algum tempo resolveram voltar aos seus lugares de origem, interrompendo assim o trabalho da SME.

Este estudo de doutorado concebeu, também, interdependência entre a importância dada pelas docentes respondentes ao trabalho da coordenação pedagógica itinerante, e o fato de serem docentes a ocupar essa função.

Deseja-se mencionar, finalmente, que a percepção que as CP itinerantes possuem sobre aquela que os docentes têm da ação pedagógica delas [CP itinerantes], indica que em ambos os municípios é pertinente investir tempo e esforços na discussão coletiva sobre o que se deseja, o que é preciso e o que é possível em termos de equipes pedagógicas.

É necessário, também, avançar rumo à qualificação de seu pessoal, de modo que ajam articuladamente dentro de princípios verdadeiramente democráticos (não supostamente). Entretanto que verificou-se nas duas equipes coordenadoras, um clima de busca intensa para realizar o melhor para seus espaços profissionais.

Os municípios, partícipes desta pesquisa de doutorado, possuem equipes pedagógicas com características distintas, uma vez que as CP itinerantes do MA possuem um tempo menor de experiência docente, e também de coordenação pedagógica em relação ao MB. Considerou-se, também, o amplo vínculo profissional que as CP itinerantes possuem com o setor público, seja ele municipal (92,3%), ou com a rede estadual de ensino.

Essa forte relação profissional com o ensino público indica que os municípios têm alargado suas fronteiras de atendimento, principalmente no que refere à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental. O compromisso das prefeituras aumenta, tendo em vista que tantas pessoas têm o seu sustento familiar vinculado ao setor público. Neste aspecto os danos de uma má administração pública podem ter repercussão de amplo alcance.

Discutiu-se, ainda, sobre a carga horária semanal das CP itinerantes de ambos os municípios, tendo em vista a compreensão desta pesquisa sobre a necessidade de tempo reservado para a prática do planejamento pessoal e coletivo. Entende-se a pertinência de ser discutido, internamente, entre ambas as SME, um horário semanal sistemático, e conhecido por todos, de parada dessas CP para o estudo, troca de experiências, planejamento e replanejamento das atividades pedagógicas, como uma maneira de diminuir ações repetitivas e mecânicas.

Conclui-se este quesito, assumindo que o caminho seguido por ambos os municípios em relação a ter, como ponto de partida para a composição das equipes pedagógicas, profissionais com experiência docente, é o mais adequado no contexto de uma gestão municipal que procura valorizar o profissional de educação. A sala de aula é o maior desafio

da gestão educacional, na compreensão deste estudo. Isso implica em fortalecer a escola com profissionais que demonstrem experiência exitosa, e que possam compartilhar esse sucesso com seus pares.

Procurou-se verificar junto, aos municípios pesquisados, que características (pessoais e profissionais) são validadas como mais importantes no trabalho realizado pelas CP itinerantes. As respostas apresentadas foram agrupadas em três categorias, segundo as contribuições de Delors (1996), Vasconcellos (2002) e André e Vieira (2006): conhecimento, procedimento e atitude.

O estudo revelou que, em ambos os municípios, as características mais importantes são, respectivamente: a dimensão atitudinal, dimensão conceitual e dimensão procedimental. Deve-se registrar que, além de as características pessoais e profissionais ligadas à dimensão atitudinal serem as mais validadas foram também as que mais apareceram nos registros dos questionários. Houve, nesta parte, convergência entre os aspectos que consideraram mais importantes e o que vêm em suas respectivas equipes pedagógicas.

Foi, especialmente importante para este estudo, compreender a concepção que as docentes possuem da coordenação pedagógica de seus municípios, mas, em ambos os municípios, as docentes declararam que a itinerância atrapalha o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola porque há uma constante pressa, contribuindo também para ruídos na comunicação. As CP itinerantes do MA externaram, também, o prejuízo das mudanças político-administrativas para o andamento pedagógico do município, e se posicionaram como um grupo que precisa avançar rapidamente na configuração do trabalho realizado.

Nas atividades cotidianas das SME, as CP itinerantes se deparam com a tríplice tarefa de evidenciar seus múltiplos saberes: saber, saber fazer, saber conviver e saber ser. André e Vieira (2006) afirmam que o saber está ligado a alguém que trabalha alguma coisa com a intenção de realizar algo. No contexto de rápidas transformações, como as que se presencia atualmente, os saberes estão em constante modificação e evolução de modo que não basta ao CP itinerante apresentar apenas um desses saberes.

Na visão deste estudo, ambos os municípios, na questão pedagógica, se encontram em avanço com ritmo distinto e boas possibilidades. Como o MA se encontra em (re) tomada de decisão, o que fizer será bastante visto e implica em atenção redobrada. O MB, por sua vez, tem um desafio maior que é a manutenção de uma conquista e isso não é muito fácil. Na verdade, não existem modelos de estrutura ou de atuação ideais, mas há possibilidade de

busca, de escolha, que envolva as crenças e os ritmos pessoais de cada coordenador e das instituições em que trabalham (CLEMENTI, 2001).

Características	MA	MB
Características da equipe pedagógica	Ligadas à dimensão atitudinal	Ligadas à dimensão atitudinal
Características necessárias à equipe pedagógica	Ligadas à dimensão atitudinal	Ligadas à dimensão atitudinal
Concepção das CP itinerantes sobre sua função	Essencial	Essencial
Concepção das docentes sobre a equipe pedagógica	Importante	Importante
Constituição da equipe	Docentes	Docentes da rede municipal
CrITÉrios de composição	Prática docente legitimada pela SME Vínculo partidário	Prática docente legitimada pela SME
Função da equipe	Controle pedagógico/assistencialista	Controle pedagógico/assistencialista
Relação profissional entre CP itinerantes e docentes	Dependência	Dependência
Sentimento de pertencimento	Conflituoso. Busca por territorialidade entre a SME e as escolas	Conflituoso. Busca por territorialidade entre a SME e as escolas
Vínculo profissional com o setor público	100%	100%

Ilustração 16: Configuração das equipes pedagógicas.

Fonte: Trabalho de campo da tese de doutorado *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*, análise de evidências, 2007. Quadro elaborado pela autora da tese.

Compreende-se neste trabalho de doutorado que, os que atuam em coordenação pedagógica, são chamados a desenvolver ações que garantam o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, os CP itinerantes de ambos os municípios correm o risco de se tornarem essencialmente tarefeiros ou excessivamente distanciados da realidade com um discurso puramente intelectual, ou ainda privilegiarem as relações interpessoais como mecanismo de aceitação por parte do grupo de trabalho. O equilíbrio desejado é um caminho longo a ser percorrido, e é resultado de um disciplinamento pessoal e profissional permanentes.

7 CONCLUSÕES

Ao finalizar e, portanto, apresentar as conclusões deste trabalho de doutorado, deve-se destacar que a natureza e dinâmica da temática pesquisada aponta para a pertinência de se continuar investigando outros aspectos das práticas cotidianas dos coordenadores pedagógicos itinerantes dos municípios A e B, os quais emergiram durante a pesquisa, mas que, por não terem sido o foco do trabalho, não foram analisadas.

Preferiu-se apresentar as conclusões a partir de dois eixos centrais. Primeiro, a *gestão da educação municipal* como cenário maior para atuação dos sujeitos da pesquisa. Em segundo lugar, as questões relacionadas propriamente às *práticas cotidianas da coordenação pedagógica itinerante*.

Sobre a *gestão da educação municipal* sabe-se que a literatura educacional brasileira apresenta estudos significativos sobre a escola pública, denunciando equívocos, anunciando desafios, apontando caminhos viáveis para que, ainda na contemporaneidade, seja possível o oferecimento de um serviço público adequado às demandas sociais atuais.

Todavia, essas demandas não estão circunscritas a apenas uma escola isolada, com normatização própria e independentemente localizada. Na Bahia, por exemplo, são muitas escolas da educação básica espalhadas pelos quatrocentos e dezessete municípios dispostas nas zonas rurais e urbanas, cada uma com seus aspectos distintivos, mas com algo em comum: espaços reconhecidos pela sociedade brasileira como responsáveis pela instrução e ensino, com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização (LIBÂNEO, 1992).

Freqüentemente, no entanto, é esquecido que ao redor das escolas encontram-se os órgãos centrais de educação, como as secretarias municipais de educação (SME), departamentos de educação (DE) ou órgãos equivalentes, de onde emanam as diretrizes educacionais. Vive-se um paradoxo. De um lado apregoa-se a necessidade de a escola construir seus referenciais, constituindo-se uma instituição social autônoma. De outro, são vistas SME cuja concepção de gestão é baseada no controle e no cerceamento da escola.

Nesse sentido, concebe-se aqui a educação escolar, no sistema municipal de ensino, com o sentido triplo de instituição, processo e produto, pela complexidade do mundo contemporâneo e pela necessidade de oportunizar aos indivíduos e à coletividade uma educação que concorra para o desenvolvimento de gente cidadã.

Desse modo, cumpre à escola estar comprometida com princípios democráticos, vivenciando em seu interior situações que contribuam positivamente com a formação e instrumentalização de crianças e jovens, através de um cotidiano também democrático, justo, solidário e fraterno. Deve-se pontuar que cada escola possui identidade distintiva, conquanto apresente-se com estrutura semelhante. Não está isolada, e faz parte de um contexto maior na gestão da educação municipal.

Tal cenário implica a necessidade de se ter clareza quanto à concepção de gestão, porque cada uma traz práticas que contribuem, positiva ou negativamente, para a existência de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva. A expressão *gestão* foi tomada nesta pesquisa como uma área meio, capaz de gerar algo novo e impulsionar uma organização a atingir seus objetivos e cumprir suas responsabilidades.

Assim, defende-se a pertinência e a viabilidade de perseguir o exercício de uma gestão da educação circunscrita às características da concepção democrático-participativa, pelas seguintes razões: primeiro, considera a relação direta entre direção e participação dos membros do grupo. Segundo, os objetivos são perseguidos por todos. Em terceiro lugar, nessa concepção as decisões são levadas a efeito coletivamente, sem desobrigação da responsabilidade individual.

Na concepção democrático-participativa assume-se, também, a importância de uma coordenação e a existência de diferentes papéis profissionais entre os membros do grupo, ao tempo que há espaço para o acompanhamento e a avaliação sistemáticos, com ênfase nos procedimentos, relacionamentos e resultados. Sabe-se, no entanto, que este tipo de gestão implica na compreensão de que é um processo lento, gradual e permanente, mas, certamente, seus resultados são mais duradouros.

Neste primeiro quesito constatou-se que os municípios partícipes da investigação apresentam concepções de gestão distintas, mas práticas pedagógicas similares. Isto é possível, na compreensão deste estudo, em virtude do amparo legal da CF e da legislação educacional vigente, que aponta a necessidade de um estilo de gestão baseado em princípios democráticos que se traduzem em participação dos distintos agentes educacionais de modo engajado, através de mecanismos colegiados, que envolvam a população na discussão da educação escolar assumindo-a como sua.

Constatou-se que, à medida que os municípios vão se configurando organizacionalmente, conforme as prescrições legais, passam a vivenciar uma realidade que os impulsiona para a modificação interna de sua prática cotidiana. A literatura é enfática em afirmar que a legislação tem uma ação efetiva condicionada à sua execução. Se não há esse

exercício cotidiano ela permanece inanimada. Cabe, então, aos gestores educacionais aqui compreendidos como diretores escolares, secretários de educação e também coordenadores pedagógicos, assumirem que sua função precípua é contribuir para que haja vida pública compatível com as determinações legais, e, para além dessas, avance.

É preciso, todavia, estar preparado para compreender que se trata de uma trajetória de ritmos diferenciados. Alguns municípios conseguem avançar rapidamente rumo a uma gestão democrático-participativa. Em outros espaços isso não acontece tão facilmente. É significativo pontuar, também, que se trata de um caminho dinâmico com avanços e retrocessos o tempo todo. Mas, nesse ínterim, a gestão vai se configurando e as pessoas vão experimentando diferentes situações, podendo se posicionar a favor de uma ou outra concepção.

Ficou claro, também, que as práticas de gestão nos municípios analisados, se apresentam com certa fragilidade. No MA, por exemplo, viu-se professores e diretores escolares remanejados de seus espaços de atuação em função de questões políticas de gestão, evidenciando um caminho longo a ser percorrido pela equipe gestora, a qual precisa, inicialmente, constituir-se autônoma e com poder decisório suficiente, ainda que implique em desagrado político-partidário.

Verificou-se, por seu turno, que o MB encontra-se devidamente organizado e em processo de implementação cada vez maior de mecanismos de gestão colegiada. Sua tarefa não tem sido fácil, mas têm ousado em sua trajetória. Não se constitui plenamente democrática, mas venceu etapas significativas.

A existência de um PME em funcionamento e de projetos pedagógicos escolares que consideram as peculiaridades da comunidade é o reconhecimento deste esforço. Ficou evidente o posicionamento desse grupo gestor com a crise ocasionada pela greve maciça de professores municipais, discutindo e procurando equacionar o impasse sem exasperamento nem frouxidão.

Esse cenário não é resultado do acaso, tendo em vista que o MB tem à frente da gestão municipal o mesmo grupo político há, pelo menos, três períodos eleitorais. Isto é continuidade político-administrativa na prática. Diante de tanta responsabilidade há de se rever o entendimento da gestão como área meio, tendo em vista as implicações de seu exercício para a educação escolar. Neste sentido, esta investigação considerou que o MB tem se configurado com uma gestão municipal mais estável.

Nesse caminhar diferente encontram-se as SME, aqui compreendidas como espaços gestores pertinentes no contexto da contemporaneidade, cujo foco deve ser a escola. Para

tanto, faz-se necessário a cada órgão central ter clareza de sua função e influência, mantendo em seu interior um quadro profissional preparado política e tecnicamente. Viu-se, a partir da pesquisa empírica, que ambas as SME ainda são espaços que centralizam e concentram as decisões. O MA mais centralizado, e o MB menos, mas em ambos os municípios as SME definem as diretrizes e controlam seu cumprimento. São os que detêm as informações e têm pressa de ver as mudanças nos municípios.

Entende-se que, à medida que a idéia de gestão democrática vai se configurando e sendo compreendida, as escolas e as SME vão se libertando do excesso de rotinas e da divisão excessiva de trabalho, onde cada um olha apenas para sua parte, e passam a estimular a criatividade, os modos de atuação e a equilibrar burocracia e organização propriamente dita. Nessa visão, planejamento, execução e avaliação são interfaces do processo educacional compartilhado e conhecido por todos.

Imprimir uma dinâmica tal, que constranja as escolas a se assumirem como principais gestoras da educação escolar, ao invés de manter um modelo hierárquico centrado nas SME, é um trabalho árduo, que foge à lógica da tradição administrativa no Brasil, a qual tem sido historicamente marcada por uma relação vertical engessada. Aponta-se muito para a ausência de colaboração entre os entes federativos. No entanto, se vê comumente esse mesmo cenário quando se trata do relacionamento entre SME e escolas municipais.

Os agentes educacionais têm, no contexto da gestão municipal, a responsabilidade de resgatar ou imprimir o sentimento de pertencimento social. A ausência do engajamento das pessoas não exime a SME de sua responsabilidade, porque sua omissão apregoa outro modelo de gestão. Sabe-se, no entanto, que este é um processo arriscado e implica em coragem. É preciso desejar se envolver e as SME precisam apresentar razões plausíveis para que esse desejo coletivo e comprometimento com o público se façam responsabilmente.

Defende-se, neste estudo, que este é um momento político, econômico e social adequado às mudanças na gestão municipal. Entende-se, dessa maneira, o sentido de existirem SME, ou órgãos equivalentes, que se assumam como espaços gestores fomentadores de uma política comprometida com a autonomia escolar na esfera administrativa, financeira e pedagógica. Espaços dispostos a orientar as escolas e apoiá-las nesse aprendizado de autonomia.

A democracia plena ainda é uma meta para o país. Desse modo, as SME ainda precisam estar atentas para que as escolas ajam de acordo com a lógica do serviço público. A gestão municipal da educação, representada pelas SME, é uma área meio, e resulta na coordenação de esforços individuais e coletivos em torno dos objetivos e princípios

educacionais amplos. Descentralização, democratização, participação e autonomia são entendidas aqui como processos a serem vividos gradual e progressivamente pelos que lidam com a educação escolar.

Nesse cenário, em busca de uma educação escolar autônoma, é preciso também evitar cair no extremo oposto, de modo que as escolas, ao se voltarem para suas necessidades locais, se esqueçam que são elementos de um todo federativo e, assim, seja preservada a unidade nacional.

Faz-se necessário, ao Brasil, dispor de SME como órgãos centrais, predispostos a “afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e lutar contra a rotina.” (GARCIA, 1992 apud CLEMENTI, 2001, p. 60). Órgãos preparados para lidar com a diversidade, vinculados ao compromisso verdadeiro de responderem adequadamente à sociedade em que se encontram inseridos e pela qual precisam ser legitimados. Conclui-se que ambas as SME precisam dialogar mais com as escolas e seus agentes.

Sobre *as práticas cotidianas dos CP itinerantes* deve-se lembrar, inicialmente, como foi visto através do quadro teórico, que a coordenação pedagógica, como atualmente é conhecida, teve sua origem na inspeção e posteriormente na supervisão educacional. À medida que a escola foi se tornando um espaço sistemático, e ampliando sua oferta e atuação, passaram a existir agentes ligados aos órgãos centrais, aos quais foi delegada a tarefa de fazer valer as normas instituídas por um projeto desenvolvimentista de Estado.

Inicialmente, a idéia de inspeção/supervisão englobou aspectos político-administrativos. Posteriormente, a supervisão assumiu um caráter mais ligado às questões do ensino, mas se manteve numa linha inspetora, onde o objetivo maior era modernizar o ensino brasileiro a partir de metodologias e técnicas, as quais, acreditava-se serem suficientes para diminuir a evasão e a repetência escolares. Desse modo, a supervisão educacional se institucionalizou no país como um cargo hierarquizado e externo às escolas, suficiente para impulsionar o desenvolvimento da educação escolar.

Na Bahia, o histórico da supervisão não foi muito diferente do resto do país, e sofreu forte influência norte-americana inculcada na tendência tecnicista, que privilegiava os aspectos técnico-práticos em lugar dos teórico-práticos, pendendo sua ação para aspectos instrumentais. Nessa configuração profissional os supervisores foram se assumindo como planejadores e avaliadores da prática executada pelos docentes.

Tem-se, na compreensão deste estudo, um esvaziamento da autoridade do professor e de seus saberes e o fortalecimento das decisões dos órgãos centrais de educação. Nos anos 80, os supervisores foram apontados como prescindíveis e nos anos 90 passaram a se configurar

como coordenadores pedagógicos (CP) dos quais se espera comprometimento político e técnico na organização do trabalho pedagógico. Os problemas sociais continuaram se avolumando, e com a ampliação de oferta da educação escolar para todos os segmentos da sociedade percebeu-se a importância de as escolas contarem com profissionais de suporte pedagógico.

Sabe-se que os CP itinerantes fazem parte da estrutura político-administrativa das SME de ambos os municípios, e conclui-se que seus modos de atuação refletem o entendimento que os espaços gestores demonstram possuir para com o trabalho realizado pelas escolas. Percebeu-se que as equipes dos municípios pesquisados estão em níveis diferenciados de organização.

Nesse sentido, discuti-las significou rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções e enfrentar as diferenças. No MA há necessidade de serem implantados procedimentos e rotinas pautados num planejamento amplo para a educação escolar. No MB esses procedimentos estão assegurados, e são explicitamente parte do projeto de educação municipal.

Em ambos os municípios foi constatada dependência pedagógica das escolas em relação às orientações das equipes pedagógicas, se configurando em uma prática supervisora pautada pela dinâmica da itinerância, a qual, na compreensão deste estudo repete, o modelo de supervisão técnica. Percebe-se também, a partir da pesquisa empírica, que as CP itinerantes não compreendem sua função política. Ensaia-se essa postura timidamente no MB pelo fato da atuação cotidiana não se ocupar apenas das questões instrumentais do fazer docente.

Conclui-se que a formação inicial dos agentes itinerantes é insuficiente para as demandas do cotidiano. Nesse aspecto, sugere-se que ambos os municípios invistam na formação continuada de suas equipes coordenadoras. Trata-se, no entendimento desta investigação, de uma ação efetiva de qualificação profissional da equipe gestora. Indica-se o contato de ambos os municípios com o PRADEM para realização desse importante empreendimento.

A itinerância, como única prática da coordenação pedagógica nos municípios, mostrou-se inadequada como fomentadora da autonomia escolar, na medida em que esta deposita nesse serviço a responsabilidade pelas soluções de impasses pedagógicos cotidianos. Entretanto, na situação específica de escolas rurais com classes multisseriadas a existência da CP itinerante ainda é a solução possível.

Viu-se o impasse das CP itinerantes do MB no sentido de afastar sua imagem daquela relacionada à supervisão educacional, mas o modelo da itinerância evoca naturalmente esse

tipo de visão. Isto porque cada CP itinerante cumpre função de vistoria e de regulação dos processos pedagógicos escolares que transitam entre a sala de aula, a escola e a SME. Trata-se, assim de uma resignificação contraditória.

Conclui-se também, que a presença de coordenadores pedagógicos nas SME, e não no interior das escolas, se configura nitidamente como uma questão de opção política relacionada às questões de ordem econômica, algo que também possibilita ao gestor político municipal maior controle da ação pedagógica. No entanto, o MB continua avançando em sua configuração pedagógica, ao diminuir o número de CP itinerantes e implantar nas escolas urbanas uma coordenação pedagógica fixa. Este aspecto foi tomado pela pesquisa como um elemento positivo e possibilitador de novos processos pedagógicos.

O fato de as equipes pedagógicas serem compostas por docentes tem contribuído positivamente para o nível de relacionamento interpessoal, mas mesmo assim a itinerância oportuniza um conflito interno nas CP, que não se sentem pertencentes a nenhum ambiente específico, e são percebidas pelas escolas como agentes do órgão central. Esse bom nível de relacionamento interpessoal foi compreendido neste estudo em duas perspectivas.

Primeiro, sabe-se que o mundo do trabalho exige de todos os segmentos uma atenção especial aos relacionamentos, não é, portanto, uma faceta exclusiva da coordenação pedagógica. Em segundo lugar, entende-se que é um mecanismo utilizado pelas CP itinerantes para diminuir a tensão do controle que têm de realizar. Isso é especialmente danoso ao exercício profissional de docentes e CP itinerantes, tendo em vista que ficam evidentes os receios dos últimos de agir de modo mais profissional e menos assistencialista e doméstico.

Constatou-se, que no MB, a área pedagógica é prioritária e possui estrutura adequada. O MA se apresenta nesse quesito com aspectos limitadores. Não foi constatada postura ou fala, que evidenciasse o incômodo ou o descontentamento pessoal das CP itinerantes sobre sua posição no *staff* das SME. Isso demonstra que, apesar da insatisfação com a situação itinerante, essas agentes ocupam um espaço de relevância no cenário da educação municipal, evidenciando, que, ser CP é algo pessoalmente cômodo. Isso evidencia uma contradição profissional, mas compreensiva, tendo em vista o modelo de configuração da gestão nos municípios.

No confronto entre as atribuições legais e as ações, realizadas por ambas as equipes pedagógicas, viu-se que, o MA, tem limitado sua ação às visitas às salas de aula para conferir os planos de ensino dos professores. Sua ação tem se restringido à discussão de questões corriqueiras e não se traduzem em uma reflexão sistemática do cotidiano escolar.

Em continuação, as CP itinerantes do MB possuem maior clareza, sobre os aspectos pedagógicos, e procuram realizar suas ações o mais próximo possível do que tem sido proposto em suas atribuições legais. Em seu cotidiano investem tempo, entre o acompanhamento das escolas no que se refere aos índices de aprovação, evasão e repetência e as questões didático-metodológicas de sala de aula. Este último aspecto é muito forte, na prática itinerante das duas equipes pedagógicas, e foi compreendida como resultado da influência de sua formação inicial com ênfase nos aspectos técnico-práticos.

Ainda, neste trabalho, admite-se a relevância de considerar o que acontece na sala de aula como um importante elemento em busca de melhor aprendizagem dos alunos. No entanto, compreende-se, também, que, numa práxis coordenadora pautada na concepção democrático-participativa, as CP precisam admitir que o professor, em sua sala de aula, tem sua própria produção. Também precisam estar convencidas que o saber e o conhecimento são predicativos de todos os seres humanos.

Outra conclusão é que esses aspectos não se configuram, ainda, uma realidade nos municípios pesquisados. Estas considerações, entretanto, não desmerecem o exercício profissional das CP itinerantes, as quais têm sobrecarga de atividades, mas apontam para outro princípio, enunciado no quadro teórico relacionado à coerência entre o discurso e a práxis pedagógica, de modo que o processo participativo seja permanentemente assegurado.

A prática cotidiana das CP itinerantes, em ambos os municípios, é acompanhada de angústias, por um espaço que parece não estar assegurado de fato, sendo ameaçado vez por outra através de outras formas de poder. Tal situação evidencia um caminho permanente de busca e conquista de uma territorialidade própria, diferenciada e instituinte. Trata-se, portanto, de mais uma oportunidade histórica para esses agentes educacionais, que exige desprendimento em relação à suas próprias convicções, atenção às convicções do outro e interesse para aprimorar ou alterar umas e outras.

Por todo o percurso desta pesquisa, inclusive pela análise das evidências na última seção, conclui-se, por fim, que *as contribuições das práticas cotidianas da coordenação pedagógica itinerante, para a gestão da educação nos municípios A e B da região Litoral Norte no Estado da Bahia*, se dão de modo distinto.

O MA encontra-se em processo amplo de (re) estruturação, de modo que as CP itinerantes dão contribuição incipiente no que se refere a manter procedimentos didáticos aproximados entre as escolas. Pode, assim, contribuir de maneira mais efetiva e eficaz, se compreender essa necessidade e se assim o desejar.

No MB, a prática cotidiana das CP itinerantes contribui com a gestão da educação, no sentido da organização sistemática de procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico. A CP itinerante do MB tem auxiliado na ampliação da oferta da educação escolar, no combate à reprovação, à evasão e à repetência, na construção um currículo escolar compatível com as prescrições pedagógicas apontadas pela literatura educacional, e no estímulo à prática do estudo coletivo nas escolas. Em que pese este avanço, todavia, mantém-se uma prática caracteristicamente supervisora, o que, na compreensão deste estudo, se configura como inadequada à visão da literatura sobre coordenação pedagógica.

Ao sistematizar as contribuições teóricas e práticas deste estudo sobre coordenação pedagógica itinerante, objetivou-se, também, permitir aos municípios uma reflexão do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, entende-se que, para que a CP seja efetivamente um elemento positivo, na configuração de uma gestão da educação democrática em cada uma das SME, é preciso contar com profissionais dispostos a mudar a história da educação escolar em seu espaço local; profissionais que compreendam o sentido de se viver numa democracia comprometida, de fato, com os anseios da população, que entendem que a vinculação a um partido político não é mais importante do que os princípios e valores humanos como a solidariedade, a honestidade, a justiça e a equidade.

É consequência de uma pesquisa, como apresentado até aqui, expor fragilidades do cotidiano pesquisado porque a intenção é compreender a realidade, mas deve-se registrar, por outro lado, o forte comprometimento das equipes pedagógicas estudadas com sua prática cotidiana, dentro do que compreendem como tal.

Em uma das entrevistas realizadas no MB uma agente desabafou: *? Percebo que as dificuldades do período estão desbotando o brilho do MB.* Esta fala reflete a dificuldade que há no exercício da profissão de assumir suas limitações como pessoa e como profissional, mas também a responsabilidade profissional das equipes de ambos os municípios.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 Fev 2007.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001. 102p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Cap.1.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Babini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. 93p. Cap. 9.

_____. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, 126p. Cap.7.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. 142p. Cap.3.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 260p. cap.7.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2000. 128p. (Série prática pedagógica).

_____. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. 183p. Cap. 1.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. 142p. Cap.1.

ARROYO, Miguel; DINIZ, Maria Lúcia; GARCIA, Daysy F. et al. **Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional**, o educador: vida e morte. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir da leitura de relatório de pesquisa. **Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal – PRADEM**. Salvador: UFBA, FCM, 2003. 28p. (Série grupos de estudos, 1).

_____. O acompanhamento pedagógico do trabalho escolar. **Revista do CEAP**, Salvador, ano X, n. 36, p. 19-29, mar. /maio, 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e sociedade**, v.23, n.80, Campinas, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 3 fev., 2006.

AZEVEDO, Neroaldo Pontes de. A UNDIME e os desafios da educação municipal. **Estudos avançados**, v.15, n. 42, São Paulo, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

BAHIA. Lei n 7.023, de janeiro de 1997. In: **Legislação básica do magistério público estadual de ensino fundamental e médio**: estatuto – regulamento e plano de carreira. Salvador: Secretaria da educação, 1998.

BAHIA. **Secretaria da educação**. Estatuto do magistério público do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia: Lei n. 8.262, de 29/05/2002. Salvador: 2002. 44p.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAVA, Silvio Caccia. **Dilemas da gestão municipal democrática**. 2000. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/artigo>>. Acesso em jul 2006.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 75).

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2004. 160p.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. 207p.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmem Variale et al., 10. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. 1 v. Título original: dizionario de politica.

_____. **Dicionário de Política**. Tradução Carmem Variale et al., 10. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. 2 v. Título original: dizionario de politica.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, v.18, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 3 fev. 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: ?http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/LEIS_2001/L101172.htm? .Acesso em: 30 jan. 2001.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC, 1999.

BRITTO, Luiz Navarro de. **Educação na Bahia: propostas, realizações e reflexões**. São Paulo: T. A. Queiroz; Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Brasília, DF: INEP. 1991.142p. (Coletânea Navarro de Britto, v.1).

BRUNO, Eliane Babini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliani B. G.; et al. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 55p. Cap. 2.

_____. Desejos e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. 183p. Cap. 5.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ABREU, Luci Castor. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. 142p. Cap.6.

CABRERA, F. Seminario de evaluación de centros y servicios para personas em exclusión. In: Dossier: **Diagnostico de necesidades socioeducativas**. Parte II. Doctorado MIDE de la Universidad de Barcelona. 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 114p.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda. (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 103p. Cap.6.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliani B. G.; et al. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 55p. Cap. 1.

_____. Garota interrompida: uma metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. 183p. Cap. 4.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001, 126p. Cap.6.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Campinas: Autores Associados, n. 116, jul., 2002.

_____. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. Cap.7.

CRUZ, Rosilene Barroso da; GARCIA, Fernando Coutinho; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; BAHIA, Maria Giselle Marques. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap.1.

DANTAS, Euzelinda Nogueira; ANUNCIACÃO, Marcos Paulo Pereira da; JESUS, Tércio Rios de. **Organização de secretarias municipais de educação: alguns subsídios**. PRADEM – Salvador: UFBA, FCM, Fundação Ford, 2005. 148p. (Série documentos, 4).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Portugal: UNESCO/ASA, 1996. 256p.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 176p.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Cap.5, p. 83-106.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo resignificado**. Salvador: Helvécia, 2005. 200p.

FALLETI, Tulia. Efeitos da descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 Maio 2007.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 197p. Cap. 5.

FERNÁNDEZ, Alícia. Os professores devem buscar a ressignificação de sua aprendizagem. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre: Artmed. Ano 1, n. 4, p. 26-29, fev./abr., 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 3 Maio 2007.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 3 fev. 2006.

_____. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. 119p. Cap.5.

_____. O pedagógico: foco central da gestão escolar. In: **Gestão escolar – PRADEM**. Salvador: UFBA, FCM, Fundação Ford, p. 37-46, 2003. 98p. (Série documentos, 1).

_____. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papyrus, 2002. 160p. Cap. 1.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. O sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública. **Revista de administração educacional**, Recife, n. 2, v.1, p. 1-140, jan./jun. 1998.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas**. São Paulo: Átomo, 2004. 72p.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacirgadotti>. 2005. Acesso em: 7 jan.2007.

GARCIA, Regina Leite. José – de dia aluno da escola, de noite menino de rua. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alvas da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) 197p. Cap. 8.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, 1995. Cap. 3.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Babini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. 93p. Cap.1.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. 183p. Cap. 8.

_____. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006. 142p. Cap.7.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. v.14, n.50, Rio de Janeiro, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 7 jan. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed. Ano 1, n. 4, p. 8-13, fev./abr., 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: jun. 2007.

LA BELLE, Thomas J. **Nonformal Education in Latin American and Caribbean: Stability, reform or revolution?** New York: Praeger, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. 261p. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004. 319p.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. 408p. (Coleção docência em formação).

LIBANELO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 30 Maio 2007.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001. 102p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Cap. 3.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 189p.

LUBAMBO, Cátia. Desempenho da gestão pública: que variáveis compõem a aprovação popular em pequenos municípios?. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 29 Maio 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 125p. (Série cadernos de gestão, v. 3).

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun., 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 180p.

LÜDKE, Menga. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e seleção**, n. 7, p. 15-27, jan./jun., 1983.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001. 99p. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Sidnei Roberto. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000. 297p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 282p.

MARDONES, Simone. **Quando eu mando, você não obedece**. Aracaju: FANESE, 2004. 127p.

MALHEIRO, João. Projeto político-pedagógico: utopia ou realidade?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 Maio 2007.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 Maio 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. 101p.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. A formação dos profissionais do magistério. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.). **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001. Cap. 5.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor-coordenador? In: GUIMARÃES, Ana; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliani B. G.; et al. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 55p. Cap.3.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidades e limites**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 96p.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político pedagógico do professor. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 197p. Cap. 1.

_____. **Supervisão escolar:** da ação exercida à ação repensada. 2. ed. revista e atualizada. Porto Alegre: Age, 2002. 167p.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 204p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e sociedade**. v.2, n.75, Campinas, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 3 fev. 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 150p.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização.** Tradução Cecília Whitaker Bergamini. São Paulo: Atlas, 1996, 421p.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Carapeto. (Orgs.). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Cap. 1.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional:** a questão política. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 203p. (Coleção educar, v. 11).

NÓVOA, António. A educação escolar: de onde vem? Para onde vai?. In: **Gestão escolar – PRADEM.** Salvador: UFBA, FCM, Fundação Ford, p. 17-35, 2003. 98p. (Série documentos, 1).

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, 1995. Cap.1.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas: Papyrus, 1994. 256p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. Cap.6.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o governo**. 9. ed. Brasília: MH comunicação, 1997. 436p.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador pedagógico/ formador como um dos agentes de transformação da/ na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. 127p. Cap. 2.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6. ed. revista e ampliada. Campinas: Papirus, 2000.120p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 197p. Cap. 2.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. 183p. Cap.3.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papirus, 2002. 160p. Cap. 4.

POLO, José Carlos. Planejamento e orçamento no município. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.). **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. 2001. 371p. Cap.9.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. In: **Gestão escolar – PRADEM**. Salvador: UFBA, FCM, Fundação Ford, p. 9-15, 2003. 98p. (Série documentos, 1).

_____. A dimensão pedagógica da gestão da educação. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.). **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. 2001a. 371p. Cap.3.

_____. Indicadores de qualidade da escola: a base para a construção de critérios orientadores da gestão da educação. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.). **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. 2001b. 371p. Cap.4.

PROPOSTA de diretrizes curriculares. **Curso:** Pedagogia. Disponível em: <www.mec.org.br>. Acesso em: 30 maio 1999.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. Tradução Sandra Valenzuela. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 260p. Cap. 3.

_____. O estudo como prática de supervisão. In: **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001. 102p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Cap.2.

RIVAS, Selena Castelão. **Limites de possibilidades de uma parceria entre o público e privado para a educação municipal**. 2001. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

ROCHA, José Cláudio. **A participação popular nos conselhos municipais de educação da Bahia**. 2001. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 97p. (Coleção Questões da nossa época, 54).

ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 141p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 352p.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores associados, 1995. 209p. (Coleção educação contemporânea).

_____. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Carapeto. (Orgs.). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Cap. 3.

SARI, Marisa Timm. Organização da educação municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: RODRIGUES, Maristela Marques; GIÁGIO, Mônica (Orgs.). **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM III**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC. 2001. 371p. Cap.2.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 Maio 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 Maio 2007.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1986. 96p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5).

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. Tradução Sandra Valenzuela. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 260p. Cap.1.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: a arte da organização que aprende. Tradução OP traduções. 21. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006. 441p.

_____. **Escolas que aprendem**: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005. 336p.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 12 Fev. 2007.

SILVA, Adejaira Leite da; FREITAS, Kátia Siqueira de; SANTOS, Carmem Luciana C. Martins, et al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em ação**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 43-62, jan./jun. 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999. 105p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 66).

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. Cap.7.

SILVA, Naura Syria Ferreira Corrêa da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1987. 104p.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. Formação do educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda. (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.103p. Cap.2.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). 197p. Cap. 4.

_____. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Carapeto. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. Cap. 9.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução Sandra Valenzuela. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002b. 260p. Cap.10.

SIMÕES, Jandyra Leite. Supervisão educacional. In: ATTA, Dilza Maria Andrade; SIMÕES, Jandyra. **Supervisão educacional**. Salvador: Arco-Íris, 1975. 119p. Parte II.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, n. 45, Rio de Janeiro, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). **Anuário estatístico da Bahia**. Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em fev./jun. 2007.

TAVARES, Tais Moura. Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 22, p. 241-256, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. São Paulo: autores Associados, São Paulo: UESP: ANPAE, 2002. 323p.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. 127p. Cap.5.

TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DA BAHIA (TCM). Disponível em: <<http://www.tcm.ba.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002. 213p. (Subsídios pedagógicos do Libertad, n.3).

VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; GUIMARÃES, Ana Archangelo. Sobre o diagnóstico. In: GUIMARÃES, Ana; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliani B. G.; et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 55p. Cap. 7.

VÓVIO, Cláudia Lemos. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano VIII, n. 29, p. 23-25, fev./abr., 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Dirigentes municipais de educação: um perfil**. Brasília: UNESCO, UNDIME, Fundação Ford, 2000. 95p.

WEISZ, Telma. De boas intenções o inferno está cheio ou quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano 4, n. 14, p. 10-13, ago./out., 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

Blocos	Atribuição
1. Acompanhamento e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário. ✍ Analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico. ✍ Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação. ✍ Organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos.
2. Apoio ao estudante	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado. ✍ Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a Educação Preventiva Integral e Cidadania.
3. Articulação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação. ✍ Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar. ✍ Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar. ✍ Promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos.
4. Comunicação e difusão de informações	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares. ✍ Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implantá-los nas Unidades Escolares, atendendo as peculiaridades regionais. ✍ Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola.
5. Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço. ✍ Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional.
6. Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola. ✍ Coordenar o planejamento e execução das ações pedagógicas em Unidades Escolares ou DIREC. ✍ Elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais. ✍ Propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.

Fonte: BAHIA. **Secretaria da Educação**. Estatuto do magistério público do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia: Lei n. 8.262, de 29/05/2002. Salvador: 2002. 44p. Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

APÊNDICE B – QUADRO COMPARATIVO ENTRE ATRIBUIÇÕES DO COODENADOR PEDAGÓGICO NO ESTADO DA BAHIA E NO MUNICÍPIO B

Blocos	Estado da Bahia	Município B
1. Acompanhamento e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativas à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário. ☞ Analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico. ☞ Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação. ☞ Organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria relativa à avaliação da aprendizagem e aos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário. ☞ Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico. ☞ Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação. ☞ Coordenar, acompanhar e avaliar juntamente com a direção o Projeto Pedagógico nas unidades escolares.
2. Apoio ao estudante	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado. ☞ Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a Educação Preventiva Integral e Cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a Educação Preventiva Integral e Cidadania.
3. Articulação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação. ☞ Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar. ☞ Promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar. ☞ Promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar. ☞ Promover ações que otimizem as relações na comunidade escolar. ☞ Promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos em articulação com a direção.
4. Comunicação e difusão de informações	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares. ☞ Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implantá-los nas Unidades Escolares, atendendo as peculiaridades regionais. ☞ Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre Unidade Escolar. ☞ Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos da Secretaria de Educação e cultura, buscando implantá-los nas Unidades Escolares, atendendo as peculiaridades regionais. ☞ Manter o fluxo de informações atualizado entre as Unidades e a Secretaria de Educação. ☞ Manter estreita relação com a Secretaria da Unidade Escolar, fornecendo subsídios da vida escolar do aluno, para os devidos registros.

5. Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Coordenar e acompanhar as atividades dos horários de AC em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço. ✍ Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Desenvolver, coordenar e acompanhar sessões de estudos nos horários de trabalho coletivo, viabilizando a atualização pedagógica em serviço nas unidades escolares. ✍ Propor, planejar e coordenar programas de formação continuada de professor, visando a melhoria de desempenho profissional.
6. Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola. ✍ Coordenar o planejamento e execução das ações pedagógicas em Unidades Escolares ou DIREC. ✍ Elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais. ✍ Propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✍ Articular em parceria com a direção a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola. ✍ Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas em Unidades ou sistema. ✍ Propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos. ✍ Promover ações que contribuam para efetivo funcionamento do Colegiado Escolar, participando ativamente da sua implantação e/ou implementação, através de um trabalho coletivo e partilhado em articulação com a direção.
7. Utilização dos recursos e materiais didáticos		<ul style="list-style-type: none"> ✍ Promover ações que estimulem a utilização dos recursos disponíveis nas Unidades Escolares para melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, televisão, computador, microscópio e outros, em articulação com a direção. ✍ Incentivar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores. ✍ Promover ações que incentivem o uso de materiais didáticos pedagógicos nas Unidades Escolares.

Fonte: Pesquisa bibliográfica; pesquisa documental, 2006.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

1. Município:
2. Gestor (a) entrevistado: _____
3. Faixa etária: _____
4. Formação acadêmica: _____
5. Tempo de ocupação no cargo (quantas gestões): _____
6. Como a SME está estruturada pedagogicamente?
7. Que projetos a SME tem desenvolvido atualmente?
8. Como são definidas as diretrizes para a educação no município?
9. Quais os principais avanços que destaca na educação do município atualmente?
10. Quais os principais desafios enfrentados pela SME atualmente?
11. De que maneira se dá a articulação da SME com as escolas?
12. Como a equipe pedagógica foi constituída?
13. Qual o grau de importância da equipe pedagógica para a SME?
14. O que a SME espera dessa equipe pedagógica?
15. As realizações da equipe pedagógica têm correspondido às expectativas da SME?
16. A prática da equipe pedagógica tem alterado as relações da SME com as escolas?
17. De que forma o cotidiano escolar é alterado pela intervenção da equipe pedagógica?

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DIRETORIA DE ENSINO E
GERENTES PEDAGÓGICOS**

I. IDENTIFICAÇÃO
1. Município:
2. Gestor (a) entrevistado:
3. Faixa etária:
4. Formação acadêmica:
5. Tempo de ocupação no cargo em termos de gestões:
II. SOBRE O TRABALHO NA SME
6. Como é seu cotidiano pedagógico na SME?
7. Como são definidas as metas e ações pedagógicas?
8. Quais os principais desafios da área pedagógica atualmente?
III. SOBRE A EQUIPE PEDAGÓGICA
9. Quais as atividades dos coordenadores pedagógicos itinerantes na SME?
10. Quais as atividades dos coordenadores pedagógicos itinerantes nas escolas?
11. Quais os critérios utilizados para assumir a coordenação pedagógica no município?
12. Como tem sido a relação da equipe pedagógica com as escolas?
13. As escolas possuem projeto pedagógico?
14. Quais as principais facilidades no trabalho pedagógico realizado pelos coordenadores pedagógicos itinerantes?
15. Quais as principais dificuldades encontradas pelos coordenadores pedagógicos itinerantes na condução de seu trabalho?
16. A SME já teve ou tem atualmente algum tipo de formação continuada para os coordenadores pedagógicos?
17. Em caso afirmativo, como se deu ou dá esse processo (tempo, temáticas, experiências significativas, limites e possibilidades)?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO - COORDENADORES PEDAGÓGICOS ITINERANTES

Coordenador (a) Pedagógico (a),

Atuar em escola pública em nosso país é um constante desafio. Por isso, pensando em poder contribuir com a reflexão sobre o fazer pedagógico das secretarias municipais de educação é que nos propusemos a realizar uma investigação científica.

Em suas mãos há um instrumento de coleta de dados para a pesquisa pretendida denominado **questionário**.

Ele objetiva em linhas gerais compreender a natureza do trabalho pedagógico que a equipe pedagógica de seu município realiza.

Assim, é muito importante sua participação, respondendo as questões aqui propostas.

Vale registrar que suas respostas são confidenciais.

Desejamos agradecer a **você**, desde já, por aceitar o desafio de participar desse momento tão significativo deste nosso trabalho de Doutorado.

Selena

Instruções Gerais para o preenchimento do questionário:

- ? As questões propostas deverão ser respondidas com letra de FORMA, utilizando-se caneta de qualquer cor.
- ? Antes de responder as questões, leia as instruções específicas de cada área.
- ? Em caso de dúvida, expresse-a ao aplicador.
- ? ESTA FOLHA É SUA.

Questionário n. ???
(CP ITINERANTES)

Município: _____

ÁREA 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1. Nome (coloque em cada quadrinho, apenas uma letra):

2 Idade (coloque em cada quadrinho, apenas um número):

--	--

3 Sexo:

Masculino

Feminino

ÁREA 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

4. Nível de escolaridade: _____

5. Ano de conclusão da última série

--	--	--	--

6. Graduação que está fazendo ou concluiu: _____

7. Caso tenha cursado ou esteja cursando Pedagogia, a proposta de seu curso é formar um profissional para:

Somente Docência

Somente Gestão

Docência e gestão

ÁREA 3 – SITUAÇÃO FUNCIONAL ATUAL

8. Tempo (anos) de trabalho na SME:

--	--

9. Tempo de trabalho na SME atuando como Coordenador(a) Pedagógico(a):

--	--

10. Forma de ingresso na Prefeitura:

Concurso público

Indicação política

Indicação da comunidade

Outra/especificar: _____

11. Carga horária semanal de trabalho:

- 20 horas
 30 horas
 40 horas
 60 horas
 Outra/especificar: _____

12. Vínculo empregatício atual:

- Somente na Prefeitura
 Somente no Estado
 Na Prefeitura e no Estado
 Outro/especificar: _____

13. Turno(s) de trabalho atualmente:

- Somente matutino
 Somente vespertino
 Somente noturno
 Matutino e vespertino
 Matutino e noturno
 Vespertino e noturno
 Matutino, vespertino e noturno

ÁREA 4 – SOBRE O COTIDIANO PEDAGÓGICO**14. Possui experiência de sala de aula?**

- Sim
 Não

15. Em caso afirmativo, durante quanto tempo atuou como regente de classe?

_____ anos _____ meses

16. Em sua visão, qual o grau de significado da existência dos coordenadores pedagógicos itinerantes para o trabalho pedagógico no município?

- Essencial
 Importante
 Não faz diferença

17. Por quê?

18. Como você passou a fazer parte da equipe de coordenadores pedagógicos?

19. Como você define o coordenador pedagógico?

20. Por favor, liste três características, por ordem de maior importância, que em sua visão um coordenador pedagógico deve possuir:

1. _____
2. _____
3. _____

21. Das que você citou acima, qual delas melhor CARACTERIZA a equipe de coordenadores pedagógicos de seu município?

22. Por quê?

23. Nessa mesma linha de pensamento, qual delas a equipe de coordenadores pedagógicos de seu município NÃO POSSUI?

24. Por quê?

PARA RESPONDER A QUESTÃO ABAIXO CONSIDERE 10 (DEZ) COMO A MAIOR NOTA E 1 (HUM) COMO A MENOR NOTA

25. De 1 a 10, que nota você dá à equipe pedagógica de seu município nos aspectos abaixo e por quê?

	Aspecto	Nota	Motivo
a.	Relacionamento com a secretaria		
b.	Relacionamento com os professores		
c.	Relacionamento com os diretores escolares		
d.	Conhecimento das questões de sala de aula		
e.	Qualidade da orientação pedagógica oferecida aos professores		

26 A equipe de coordenadores pedagógicos de seu município possui Plano de ação?

- ☒ Sim, conheço.
- ☒ Sim, mas não conheço.
- ☒ Não

27. Por favor, liste o maior número possível de ações que você realiza em seu cotidiano.

**APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADORES
PEDAGÓGICOS ITINERANTES**

I. IDENTIFICAÇÃO
1. Município:
2. Gestor (a) entrevistado:
3. Tempo de ocupação na função em termos de gestões municipais:
II. SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA
4. Como faz a intervenção pedagógica com as questões que surgem nas escolas?
5. Como cuida de sua formação profissional pessoal?
6. Como registra sua prática?
7. Como você organiza seu tempo?
8. Quais as vantagens e desvantagens de atuar como coordenador pedagógico na SME?
9. Como pensa ser a imagem da equipe de coordenadores pedagógicos para os professores nas unidades escolares?
10. Qual a diferença entre ser coordenador num órgão central como a SME e ser coordenador numa escola?
11. O que faz em seu cotidiano que considera não ser sua função?

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Professor (a),

Atuar em escola pública em nosso país é um constante desafio. Por isso, pensando em poder contribuir com a reflexão sobre o fazer pedagógico das secretarias municipais de educação é que nos propusemos a realizar uma investigação científica.

Em suas mãos há um instrumento de coleta de dados para a pesquisa pretendida denominado **questionário**.

Ele objetiva em linhas gerais compreender a natureza do trabalho pedagógico realizado em seu município.

Assim, é muito importante sua participação, respondendo as questões aqui propostas.

Vale registrar que suas respostas são confidenciais.

Desejamos agradecer a **você**, desde já, por aceitar o desafio de participar desse momento tão significativo deste nosso trabalho de Doutorado.

Selena

Instruções Gerais para o preenchimento do questionário:

- ? As questões propostas deverão ser respondidas com letra de FORMA, utilizando-se caneta de qualquer cor.
- ? Antes de responder as questões, leia as instruções específicas de cada área.
- ? Em caso de dúvida, expresse-a ao aplicador.
- ? ESTA FOLHA É SUA.



Município: _____

ÁREA 1 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E FORMAÇÃO PESSOAL

1. Sexo:

- Masculino
 Feminino

2. Nível de escolaridade: _____

3. Caso tenha cursado ou esteja cursando Pedagogia, a proposta de seu curso é formar um profissional para:

- Somente Docência
 Somente Gestão
 Docência e gestão

ÁREA 2 – SITUAÇÃO FUNCIONAL ATUAL

4. Tempo de trabalho na SME como docente:

--	--

5. Forma de ingresso na Prefeitura:

- Concurso público
 Indicação política
 Indicação da comunidade
 Outra/especificar: _____

ÁREA 3 – SOBRE O COTIDIANO PEDAGÓGICO

6. O quanto é significativo o trabalho do Coordenador Pedagógico em sua prática docente?

- Essencial
 Importante
 Não faz diferença

7. Por quê?

8. Por favor, liste três características, por ordem de maior importância, que em sua visão um coordenador pedagógico deve possuir:

1. _____
2. _____
3. _____

9. Das que você citou acima, qual delas melhor **CHARACTERIZA** a coordenação pedagógica de seu município?

10. Por quê?

11. Nessa mesma linha de pensamento, qual delas a coordenação pedagógica de seu município **NÃO POSSUI**?

12. Por quê?

PARA RESPONDER A QUESTÃO 13 CONSIDERE 10 (DEZ) COMO A MAIOR NOTA E 1 (HUM) COMO A MENOR NOTA

13. De 1 a 10, que nota você dá à coordenação pedagógica de seu município nos aspectos abaixo e por quê?

	Aspecto	Nota	Motivo
a.	Relacionamento com os professores		
b.	Conhecimento das questões de sala de aula		
c.	Qualidade da orientação pedagógica oferecida aos professores		

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente, confirmo minha participação no projeto de Pesquisa sobre a práxis da coordenação pedagógica no âmbito municipal. Objetiva-se com a pesquisa analisar a práxis das equipes de coordenação pedagógica que atuam nas SME de municípios baianos e sua contribuição frente ao desafio de uma gestão pedagógica cada vez mais participativa, séria, transparente, comprometida com o bem comum e próxima da coletividade. Nesse sentido, a pesquisadora elaborará questões as quais serão respondidas por gestores e docentes, conforme a necessidade da investigação, considerando a natureza da mesma.

A investigação será realizada durante o ano letivo de 2006, entre os meses de março e agosto. A coleta de dados será feita através de questionário e entrevista. O questionário apresenta questões mistas (objetivas e subjetivas) e poderá ser preenchido em um tempo aproximado de 50 minutos. A entrevista levará em média o mesmo tempo. Não há riscos, inconvenientes, nem vantagens pessoais previsíveis associados à investigação pretendida. Minha participação tem caráter voluntário e gratuito. Ainda assim, a qualquer momento, posso desistir de participar sem qualquer prejuízo pessoal.

Os dados serão guardados num lugar seguro e não serei identificado. O resultado do trabalho estará à disposição de cada município para conhecimento dos participantes e da comunidade em geral. Após conclusão da pesquisa os questionários e entrevistas serão destruídos.

Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com o curso de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação através de sua Coordenação, à professora Dr^a prof^a Celma Borges Gomes, orientadora da pesquisadora e à própria pesquisadora Selena Castelão Rivas.

_____, ____ de _____ de 2006.

Nome do Participante:

Assinatura do participante:

Nome da testemunha:

Assinatura da testemunha:

ANEXOS

ANEXO A - Quadro sinóptico da regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil

	1ª regulamentação (1939 a 1961)	2ª regulamentação (1961 a 1969)	3ª regulamentação (1969 a 1996)	4ª regulamentação (1996 a...)
Legislação inicial	Reforma Francisco Campos, de 11/04/1931. Decreto-Lei 1.190/1939. Organização da Faculdade de filosofia da Universidade do Brasil.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024/1961. Parecer CFE n. 251/1962 fixa currículo mínimo e a descrição do curso de Pedagogia.	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.540/1968. Parecer CFE n. 252/1969 fixa currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996. Parecer CNE/CP n. 5/2005 define as diretrizes curriculares de Pedagogia. Resolução CNE/CP n. 1/2006 institui as diretrizes curriculares de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 3/2006 reexamina parecer de 2005.
Características do curso de pedagogia	Estrutura de “3+1”: 3 anos para formação do bacharel em Pedagogia, técnico em educação e com 4 anos formação do licenciado, professor para Escolas Normais. Padrão instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.	Possibilidade de flexibilização e pequena descentralização. Currículo mínimo. Permanece o esquema “3+1”. Inclui de maneira vaga a formação do especialista. Estágio supervisionado facultativo.	Sistema de ensino fragmentado. Formação do professor para Magistério de 2º grau e Especialista em Orientação Educacional, Supervisão, Inspeção e Administração Escolar. Estágio supervisionado obrigatório.	Afasta-se a idéia de habilitações e assume-se a concepção de formação. Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Definição das características do curso conforme projeto pedagógico.
Concepção curricular	Concepção humanista tradicional. Influência dos pioneiros da Escola Nova, de liberais conservadores a socialistas. Apesar de sua preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição refere-se a novos métodos e técnicas.	Mantém a concepção humanista tradicional. Apresenta nas finalidades da educação uma concepção humanista moderna (das escolas particulares). Perfil conservador.	Proposta tecnicista. Na teoria, presença de concepções críticas. Na implementação persiste a concepção humanista tradicional, com práticas tecnicistas na organização escolar.	Proposta baseada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Currículo constituído por núcleos que integram a formação básica, o aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional e estudos integradores que proporcionarão enriquecimento curricular. Carga horária distribuída entre atividades formativas de sala de aula, seminários e afins, estágios e atividades complementares (teórico-práticas).
Contexto político-econômico	Regime autoritário, ditadura militar. Transição de um modelo agrário-exportador para parcialmente urbano-industrial. Expansão da indústria nacional	Democracia, liberdade política. Modelo econômico desenvolvimentista. Transformação da indústria nacional, com acesso de capital e indústrias estrangeiros.	Regime autoritário, ditadura militar. Permanece o modelo econômico nacional desenvolvimentista com acesso de capital estrangeiro e convênio com EUA na educação.	Democracia, liberdade política. Estado neo-liberal, globalização da economia, acesso a capital estrangeiro. Pressão de agentes econômicos/financeiros internacionais.
Contexto educacional	Sistema educacional em crise no sentido quantitativo e qualitativo.	Crise na organização do sistema educacional. Convênios com EUA de concepção tecnicista.	Crise no sistema educacional: falta de vagas, questionamento sobre a política educacional.	Crise no sistema educacional: questão da qualidade do ensino, avaliação, expansão. Redução de investimentos na educação. Instituição do Plano Nacional de Educação (2001). Divulgação do Plano de desenvolvimento da educação conhecido como PAC educação (2007).
Demandas sócio-educacionais	Alfabetização. Com a urbanização o analfabetismo tornou-se problema político-econômico.	Alfabetização, qualificação para o trabalho, organização e ampliação da rede escolar.	Pressão popular por expansão do ensino. Movimentos estudantis intensos. Alfabetização de adultos.	Qualificação profissional, alfabetização, atendimento a grupos minoritários, pressão por ensino público, gratuito e de qualidade. Educação continuada.
Trabalho	Instável, mal definido. Compete com os demais professores. Atividades pedagógicas e administrativas do Estado. Magistérios em Escolas Normais.	Restrito e mal definido. Magistério em Escolas Normais, técnico e Orientador Educacional.	Expansão do mercado para Orientadores e Supervisores e para o Magistério nas Séries Iniciais do 1º grau como espaço alternativo.	Docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental. Participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Atuação em espaços escolares e não-escolares (empresas, ONGS, movimentos sociais). Atuação em educação especial, jovens e adultos, educação a distância.

Fonte: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/pedagogo.php>; Resolução CNE/CP n. 1/2006.

ANEXO B – FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA COORDENAÇÃO

1. Aula planejada? () sim () não	2. Área do conhecimento explicitada? () sim () não	3. Conteúdos contemplados? () sim () não
4. Clareza do(s) objetivo(s)? () sim () não	5. a atividade proposta possibilita a integração entre conteúdos e objetivos? () sim () não	6. Forma de realização da atividade: () individual () coletivo () grupo
7. Participação/envolvimento dos alunos mediante a(s) atividade(s) desenvolvida(s): () não há () pouco () muito	8. Cumpre a rotina? () sim () não	9. Faz intervenções que possibilitem os avanços dos alunos? () sim () não () às vezes
10. Considera conhecimentos prévios dos alunos? () sim () não () às vezes	11. Relação professor X aluno? () próximo e afetivo () atencioso mas distante () distante () autoritário () agressivo	12. Utiliza recursos variados? () sim () não () às vezes
13. Mantém atualizado o diário de classe? () sim () não	14. A avaliação é realizada diariamente? () sim () não	15. Alunos matriculados _____

Escola: _____ Data: ___/___/___

Professor (a): _____

Série: _____ Turno: _____

Aspecto observado:

Intervenções:

Solicitações feitas pelo professor:

Orientações:

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)